



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Muntlighet i norskfaget**

En kvalitativ undersøkelse av et utvalg ungdomsskoleelevers opplevelser av et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform.

Tora-Kristine Tårnes

Masteroppgave i norskdidaktikk 5.-10. trinn, LER-3901, mai 2023



## Sammendrag

Prosjektet har sin grobunn i inspirasjon fra blant annet Svenkerud (2013) sin undersøkelse av elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. Funn som presenteres i Svenkeruds artikkel, motiverte meg til å gjøre nærmere undersøkelser om hva som foregår i norske klasserom. Jeg fikk kunnskap om blant annet forekomsten av muntlige arbeidsformer gjennom tidligere forskning på feltet, noe som resulterte i et ønske om å prøve ut en arbeidsform som fremsto som lite representert i norske klasserom. Debatt er en arbeidsform som tilsynelatende virker oversett, til forskjell fra elevfremføringer som ser ut til å ha en hyppig forekomst. Det ble derfor gjort et valg om å gjennomføre et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform, som skulle være utgangspunkt for prosjektet. Elevsynspunkter kan anses å være sentral i veien mot å finne gode undervisningsmåter på et nasjonalt nivå, noe som er bakgrunnen for at elevperspektivet belyses i denne avhandlingen.

Masteravhandlingens tema er muntlighet i norskfaget, der det gjøres en kvalitativ undersøkelse av et utvalg ungdomsskoleelevers opplevelser av et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform. Informasjon om fem utvalgte elevers opplevelser av undervisningsøktene, innhentes gjennom fem individuelle semistrukturerte intervjuer. Funnene i avhandlingen viser at flere elever hadde positive opplevelser som kunne knyttes til blant annet økt læringsutbytte, muligheten til å samhandle med andre samt relevans mellom forarbeid og sluttprodukt. Andre funn i avhandlingen, kan illustrere negative opplevelser knyttet til disponibel tid og begrenset begrepsforståelse. Selv om dette kan fremstå som negative opplevelser hos elevene, er det likevel positive funn som kan bidra til å øke bevissthet på valg en tar i arbeidet med oppøvelse av elevenes muntlige kompetanse.

Ved å undersøke og belyse et utvalg elevers opplevelser av et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform, ønsker jeg å bidra til å motivere andre lærere til å vie debatt mer fokus i undervisningen. Samtidig er formålet med denne masterbesvarelsen å bidra til utvikling av kunnskap om muntlighet i klasserommet. Hver byggestein teller, og mer kunnskap kan bidra til nye idéer, økt bevissthet og utjevning av forskjeller i skolen.



## Forord

Masteravhandlingen er mitt siste arbeid i grunnskolelærerutdanningen for 5. til 10. trinn. Den markerer avslutningen på mye lærdom, og samtidig starten på mer lærdom. Jeg skal nå bli kjent med nye elever og kollegaer i organisasjonen, og lære fra alle skolens deltakere. I tillegg får jeg muligheten til å fortsette å lære andre om meg og den faglige kompetansen jeg har ervervet så langt. Masterens avslutning markerer på en måte den endelige påbegynnelsen av voksenlivet, og jeg vil med dette takke prosjektets deltakere for å ha gjort det mulig å påbegynne det voksne liv.

Mitt voksne liv med en karriere som lærer, hadde sin grobunn allerede i barneskolen. Jeg hadde en lærer som alltid møtte elevene med respekt, omsorg og forståelse, noe som til tider kunne være en mangelvare ellers i samfunnet. Denne læreren gjorde sterke inntrykk på meg, på måter som hun aldri kunne forstått. Hun gjorde også inntrykk på måter som jeg ikke helt forstår selv, men hun viste meg hva det ville si å være en god lærer. Wibeke D., du var alltid mer enn god nok og det føltes ut som at du gav oss alle alt. Jeg er deg evig takknemlig, og jeg har deg alltid i tankene mine ved hvert elevmøte. Jeg håper å kunne opptre i lærerrollen, slik du gjorde i møte med alle rundt deg.

Det voksne livet hadde ikke bestått av en femårig lærerutdanning, hadde det ikke vært for min støttende og lærerike mamma og pappa. Dere har inspirert meg til å jobbe hardt, og bidratt til gode og lærende samtaler. En annen viktig person som har spilt en stor rolle i mine oppnåelser, er søsteren min som alltid har gitt meg noe å strekke meg etter. Jeg ønsker å rette den største takk til dere, min nærmeste familie, som har gitt meg alt jeg trenger for å kunne oppnå utdanningen min.

Til slutt ønsker jeg å rette en takk til min veileder på masteroppgaven, Vibeke Øie. Hun har bidratt til gode samtaler, diskusjoner og ikke minst gjennomgått besvarelsen med mikroskop, som har resultert i fullføringen av en masteravhandling. Tusen takk for god veiledning, din gode retningssans og ufarliggjøring av masteren, Vibeke Øie.

Tromsø, mai 2023

Tora-Kristine Tårnes

# Innhold

1	Introduksjon .....	1
1.1	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	1
1.2	Motivasjon for undersøkelsen .....	2
1.3	Norskfagets relevans.....	3
1.4	Masterbesvarelsens oppbygning.....	5
2	Tidligere forskning .....	8
2.1	Muntlige arbeidsformer .....	8
2.2	Elevers rolle i faglig muntlige samhandlingssituasjoner .....	10
2.3	Læreres rolle og refleksjoner tilknyttet muntlige arbeidsformer .....	11
2.4	Vurdering av elevers måloppnåelse tilknyttet muntlige arbeidsformer.....	12
2.5	Oppsummering .....	13
3	Teori .....	16
3.1	Muntlige ferdigheter og muntlig kompetanse .....	16
3.2	Muntlige arbeidsformer i norskfaget .....	20
3.3	Pedagogisk læringssyn og retorikk i norskfaget.....	21
3.4	Oppsummering .....	25
4	Forskningens design og prosess .....	27
4.1	Masteravhandlingens vitenskapsteoretiske grunnsyn.....	27
4.2	Problemstillingens opphav .....	29
4.3	Utvalg og tilgang til feltet.....	29
4.4	Valg av metode for datainnsamling.....	31
4.4.1	Intervju .....	32
4.4.2	Intervjuguide .....	33
4.4.3	Intervjuets kontekst .....	34
4.5	Metode for analysearbeidet .....	38

4.5.1	Transkripsjon.....	39
4.5.2	Koding.....	40
4.6	Undersøkelsens kvalitet.....	42
4.6.1	Forskningsetiske retningslinjer .....	43
4.6.2	Undersøkelsens pålitelighet og gyldighet .....	45
5	Analyse – den tolkede forståelsen og drøfting av funnene .....	49
5.1	Elevenes synspunkter på, og faglig muntlig deltakelse i undervisningsopplegget....	49
5.2	De utvalgte elevenes forståelse av fenomenet muntlighet.....	54
5.3	Konklusjon.....	60
5.3.1	Hva synes de utvalgte elevene om undervisningsøkt med debatt som arbeidsform?.....	60
5.3.2	Hvorfor var de utvalgte elevene faglig muntlig aktive eller ikke?.....	61
5.3.3	Hvordan forstår elevene fenomenet muntlighet? .....	61
6	Avslutning .....	63
	Referanseliste .....	66
	Vedlegg 1 .....	70
	Vedlegg 2 .....	71





# 1 Introduksjon

«Faget norsk skal ruste elevene til å delta i demokratiske prosesser og skal forberede dem på et arbeidsliv som stiller krav om variert kompetanse i lesing, skriving og muntlig kommunikasjon» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elevene skal oppøve kompetanse i muntlig kommunikasjon, som inngår i muntlighet som grunnleggende ferdigheter. Likevel kan det se ut til, at grunnleggende ferdigheter i muntlighet delvis ofres for å gi digitale ferdigheter større plass i den norske skolen. Elever i norsk skole tilbys gjerne digitale kurs, undervisning om kildekritisk tilnærming, nettvett og liknende. I tillegg utføres store deler av elevarbeidet digitalt. Når denne antakelsen om norsk skole er presentert, er det hensiktsmessig å samtidig presentere at undersøkelser gjort i norske klasserom, viser høy forekomst av muntlige situasjoner i undervisningen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Disse situasjonene er likevel å anse som nødvendige for å føre undervisningen, og benevnes som muntlighet i undervisning av ulike forskere innenfor feltet (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 70). Det forekommer også en annen type undervisning, som kan forstås som eksplisitt undervisning i muntlighet. Ifølge større og mindre norske studier (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Svenkerud, 2013; Svenkerud, Klette & Hertzberg, 2012), er undervisning i muntlighet preget av elevfremføringer. Denne muntlige arbeidsformen, kan gjøre at deler av aspektet ved muntlighet forsvinner.

Masterbesvarelsen er «et avgrenset stykke forskningsarbeid» (Sæther & Gleiss, 2021, s. 12), som tematiserer muntlighet i klasserommet. Temaet undersøkes ved hjelp av kvalitativ metode, der elevers opplevelser kommer til uttrykk. I dette introduserende kapittelet presenteres masteravhandlingens problemstilling, og hvilken relevans tematikken har for norskfaget. Egen motivasjon for undersøkelse av muntlighet i ungdomsskolen belyses, og masterbesvarelsens oppbygging presenteres avslutningsvis i dette kapittelet.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Muntlighet som grunnleggende ferdigheter omfatter ulike aspekter, som kan åpne for et bredt utvalg av utforskningsmuligheter. Med bakgrunn i at dette er et masterprosjekt, som dermed er begrenset av blant annet tid, har jeg valgt å undersøke følgende problemstilling i masteravhandlingen: «En kvalitativ undersøkelse av elever på ungdomstrinnet sine

opplevelser av en undervisningsøkt med debatt som arbeidsform». Masteravhandlingens hensikt er å tilføye informasjon om det som foregår i klasserommet. En stor andel av deltakerne i et klasserom, er elever. Jeg akter derfor å belyse et utvalg elevers opplevelser av undervisningsøktene, gjennom å presentere analyserte datamaterialer som er innhentet gjennom intervju. Problemstillingen besvares gjennom avhandlingens helhet. For å diskutere problemstillingen, har jeg valgt å dele den inn i disse tre følgende forskningsspørsmålene:

- i. Hva synes de utvalgte elevene om undervisningsøkt med debatt som arbeidsform?
- ii. Hvorfor var de utvalgte elevene faglig muntlig aktive eller ikke?
- iii. Hvordan forstår elevene fenomenet muntlighet?

Problemstillingen åpner for at det kan utføres en kvalitativ undersøkelse. Denne undersøkelsen gjøres i form av individuelle intervju med de utvalgte elevene. I intervjuene stilles det spørsmål som har som mål å la elevene formidle sine opplevelser. Utgangspunktet og temaet for spørsmålene er undervisningsøkten som innebærer debatt som muntlig arbeidsform. Forskningsspørsmålene er konstruert ut ifra spørsmål som stilles i intervjuene, men ordlyden er noe ulik. De to første forskningsspørsmålene omhandler blant annet elevenes erfaring og refleksjoner knyttet til eget arbeid. Det siste forskningsspørsmålet er ment som supplerende informasjon om elevenes forståelse av muntlighet. Det kan være hensiktsmessig å få innblikk i elevers forståelse av et fenomen, slik at aktører innenfor dette fagfeltet kan motiveres til å undersøke tematikken ytterligere og legge til rette for at elever skal få muligheten til å utvikle sin muntlige kompetanse.

## **1.2 Motivasjon for undersøkelsen**

I denne masterbesvarelsen ønsker jeg å undersøke elevers opplevelser av et undervisningsopplegg, som er konstruert sammen med en annen medstudent, der debatt er den muntlige arbeidsformen. Årsaken til at debatt er arbeidsformen som benyttes fremfor elevfremføringer, er for å forsøke å oppøve elevenes samhandlingsevner gjennom å lytte, fortelle og samtale. En annen begrunnelse for hvorfor elevfremføringer ikke benyttes, er den antatte høye forekomsten av denne arbeidsformen. Samtidig er det allerede gjennomført ulike studier som bidrar til informasjon om elevers perspektiver på muntlighet, der blant annet elevfremføringer tematiseres. For å bygge videre på eksisterende kunnskap om muntlighet i klasserommet, og supplere til informasjon om elevers muntlige deltakelse i

undervisningssituasjoner, er mitt bidrag en analyse av et utvalg elever på ungdomstrinnet sine egenfortalte opplevelser av undervisningsopplegget med debatt som muntlig arbeidsform. For å få kjennskap til elevenes opplevelser, benyttes et intervju som metode for innsamling av datamaterialet. Prosjektets helhet er ment som et bidrag til utviklingen av kunnskap om muntlighet i klasserommet.

Min interesse for muntlighet i klasserommet, oppstod særlig etter mitt møte med Svenkeruds (2013) artikkel som tematiserer elevers manglende eller begrensede ordforråd i faglig muntlig kommunikasjon, fraværende underveisveiledning, ukorrekte fokusområder i vurderingssituasjoner, samt den manglende bevisstheten på muntlighet i faglige sammenhenger blant elever. En annen inspirasjon som har motivert meg til å undersøke fenomenet muntlighet nærmere, er LISA-studien som er gjennomført av forskere innenfor ulike fagfelt. Studien er tematisert gjennom Blikstad-Balas og Roe (2020) sin bok, der blant annet elevers undervisningsopplevelse knyttet til muntlighet trekkes frem. Drøftingen av funn i studien, ga meg ulike inntrykk som jeg ønsker å utfordre i eget arbeid.

En tredje motivasjon for å utføre et prosjekt knyttet til muntlighet, er Fusdahls (2019) masteroppgavebesvarelse som oppfordrer til videre forskning innenfor arbeid med muntlighet, der hensikten er å utvide kunnskap om muntlighet i klasserommet (Fusdahl, 2019, s. 67). Den fjerde og siste motivasjonen for å utforske tematikken, er relevansen den kan ha for mitt arbeid i læreryrket. Som lærer stilles det krav om å foreta undervisning, med mål om å bidra til å gjøre elevene i stand til å delta i demokratiske prosesser og fungere i arbeidslivet. Ved å fordype meg i hva muntlig kompetanse innebærer og hvordan dette praktiseres omkring i norske skoler, kan jeg være i stand til å ta mer bevisste valg i tilknytning egen undervisning.

### **1.3 Norskfagets relevans**

*For å belyse relevansen mellom norsk som skolefag og masterbesvarelsens tematisering, har jeg valgt å benytte tekst fra eget arbeid som er utført tidligere i utdanningsforløpet. Det tidligere arbeidet er gjort i form av skriftlige eksamener i grunnskolelærerutdanningen ved UiT.*

Muntlige ferdigheter er én av fem grunnleggende ferdigheter, som anses å være nødvendige redskaper for læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). De muntlige ferdighetene skal

oppøves i alle de ulike fagene i grunnskolen, på lik linje med de andre grunnleggende ferdighetene. Hensikten med å tilegne seg og oppøve disse ferdighetene, er blant annet å kunne samhandle og orientere seg sosialt, gjennom deltakelse i utdanning og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Deltakelse i samfunnslivet kan innebære flere ulike ting, ettersom hva en definerer deltakelse som. For eksempel det å kunne samarbeide med andre om å løse problemer, delta i arbeidslivet, orientere seg i samfunnet og delta i ulike fritidsaktiviteter, kan være noen former for deltakelse i samfunnet. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 8) viser til en annen redegjørelse for hva deltakelse i samfunnet kan innebære: «Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8). Det kan tenkes at en slik deltakelse har som hensikt å bidra til å muliggjøre enkeltindividets opplevelse av tilhørighet, der en anerkjennes og verdsettes.

Skolens mandat er blant annet å bidra til elevenes utvikling av «[...] kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Med andre ord kan en si at ett av samfunnsmandatene til skolen er å gjøre elevene i stand til å være aktivt deltakende i samfunnet. For å kunne delta aktivt i samfunnet, må en inneha en viss kompetanse innenfor de ulike grunnleggende ferdighetene, som utfyller hverandre. Én ferdighet jeg selv anser som særlig viktig for den enkelte elev i møte med samfunnet rundt den, er evnen til å samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Kunnskapsdepartementet (2019, s. 4) fastslår at denne ferdigheten omhandler evnen til å uttrykke seg hensiktsmessig i ulike kommunikasjonssituasjoner, noe norskfaget har et særlig ansvar for å utvikle.

Norskfaget består av ulike kjerneelementer, der det ene er muntlig kommunikasjon. Kjerneelementet viser til hva elevene skal oppleve gjennom undervisningssituasjoner, og slår fast at elevene skal få «positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig. De skal lytte til og bygge på andres innspill i faglige samtaler.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Muntlige ferdigheter i norskfaget er en del av den muntlige kompetansen, som presiseres gjennom norskfagets kjerneelement «muntlig kommunikasjon». Dette kjerneelementet redegjør for hva undervisningssituasjonene i norskfaget skal innebære, blant annet benyttelse av retoriske ferdigheter, uttrykksmåter i spontane og planlagte kommunikasjonssituasjoner, planlegging og gjennomføring av mottakerbevisste presentasjoner som er muntlige, samt

utvikle et muntlig språk som er presist og kan benyttes hensiktsmessig i norskfaglige kommunikasjonsituasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4).

Muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter er komplekse, og lærerne må selv oppsøke og støtte seg til annen forskning for å analysere, tolke og definere hva som inngår i de ulike aspektene ved muntlighet og oppøvelse i denne kompetansen. At lærere overlates til å selvstendig oppsøke informasjonsgivende litteratur, for å forstå et fenomen og dets omfang, kan gjøre undervisning i muntlighet særlig divergerende fra klasserom til klasserom. I masteravhandlingens teorikapittel fremkommer det en nærmere begrepsavklaring av de ulike begrepene knyttet til fenomenet muntlighet. Det gjøres rede for hvilken oppfatning jeg som forsker har av de ulike begrepene, noe som preger prosjektets resultat og tolkning. Masteravhandlingen bør derfor tolkes og forstås med utgangspunkt i denne redegjørelsen.

## **1.4 Masterbesvarelsens oppbygning**

Gjennom min masteravhandling presenteres seks kapitler, med tilhørende delkapitler som systematiserer innholdet i teksten. I påfølgende tekst redegjøres kapitlenes oppbygning.

Kapittel 1 gir et innblikk i avhandlingens innhold. Kapitlet presenterer problemstillingen for oppgaven, med tilhørende forskningsspørsmål som bidrar til å avgrense den ytterligere. I tillegg redegjøres forskningens bakgrunn og motivasjon, relevansen oppgaven har for norskfaget, samt begrepet muntlighet som videre utdypes i kapittel 3.

Kapittel 2 er et teoretisk rammeverk som omhandler tidligere empirisk forskning, som har bidratt til å forme masterprosjektet. Dette kapitlet er noe av grunnlaget for drøfting av funn i datamaterialet, som er innhentet gjennom intervju av et utvalg ungdomsskoleelever.

Forskning på feltet muntlighet i undervisningssammenheng som er utført ved tidligere tidspunkt, belyses og drøftes for å gi innsikt i kunnskap som allerede foreligger innenfor feltet.

Kapittel 3 er i likhet med kapittel 2 en del av det teoretiske rammeverket, og omhandler teori som gir noe av grunnlaget for drøfting av funn. Teorien som benyttes, omhandler redegjørelse for hva muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter er, eksisterende muntlige arbeidsformer og krav til opplæringen i muntlighet innenfor norskfaget, samt læringsteori og norskdidaktiske aspekter ved vurdering.

Det kan være utfordrende å foreta en replikasjon av kvalitative studier, derfor vil kapittel 4 inneholde informasjon som beskriver metode for innsamling og analyse av datamaterialet, samt utvalget. Forskningsprosessen beskrives, og det gjøres rede for refleksjoner tilknyttet det forberedende arbeidet i masterprosjektet, underveisarbeidet og det avsluttende arbeidet.

Hensikten med dette kapittelet er å gjøre studien transparent, slik at informasjonen om noen utvalgte elevers opplevelser av et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform, kan anses å være en supplerende til den kollektive kunnskapen om muntlighet i klasserommet.

Kapittel 5 er en sammenslåing av analysearbeidet og drøftingen av funnene. Sammenslåingen har oppstått fordi jeg anså det som ryddig å foreta drøftinger for hvert av de analyserte transkripsjonene. Dette kapittelet er til dels strukturert etter de tre forskningsspørsmålene, som sammen skal besvare masteroppgavens problemstilling om utvalgte elevers opplevelser av undervisningsopplegget. Her belyses blant annet faktorer som har hatt innvirkning på deres opplevelser, og hvordan de selv opplever begrepene muntlig kompetanse og muntlige ferdigheter. Avslutningsvis oppsummeres dette kapittelet i form av en konklusjon på problemstillingen.

Det absolutt siste kapittelet i masteravhandlingen innebærer en gjengivelse av bakgrunnen for masterprosjektet og en oppfordring til videre forskning på feltet. Samtidig gjør jeg rede for mine refleksjoner rundt arbeidet mitt sin relevans for skolen og dens betydning. I tillegg belyses betydningen dette arbeidet har hatt for meg som kommende lektor.



## 2 Tidligere forskning

Masteravhandlingen har som hensikt å bidra til utvikling av kunnskap om muntlighet i klasserommet, der bidraget er en undersøkelse av et utvalg elever på ungdomstrinnet sine opplevelser av undervisning med muntlig arbeidsform. I dette teoretiske kapittelet, belyses forskning som allerede er utført innenfor feltet muntlighet i klasserommet, som en supplerings til det innledende delkapittelet «motivasjon for undersøkelsen». Ulike aspekter ved muntlighet i klasserommet som trekkes frem, er blant annet muntlige arbeidsformer som forekommer i undervisningssituasjoner og elevrollen i faglig muntlige samhandlingssituasjoner. Tidligere forskning på læreres refleksjoner og deres rolle, samt elevers opplevelser av vurdering tilknyttet muntlige arbeidsformer, belyses i kortere trekk.

### 2.1 Muntlige arbeidsformer

Det er foretatt en videostudie av et utvalg norske klasserom, som kan bidra til å belyse mangler og positive trekk ved undervisningen i klasserom på 8. trinn. Denne studien er utført av flere forskere innenfor ulike felt, som er opptatt av sammenhengen mellom undervisning og læring, normative arbeidsformer, samt elevenes undervisningsopplevelse (Universitetet i Oslo, 2022). Prosjektet heter Linking Instruction and Student Achievement, og forkortes til LISA. Én av de flere aspektene ved undervisningssituasjonene som er dokumentert gjennom video, er den muntlige samhandlingen mellom lærere og elevene, samt elevene seg imellom. Funn fra LISA-prosjektets datamateriale diskuteres i Blikstad-Balas og Roes (2020) bok «Hva foregår i norsktimene?», der muntlighet i norskundervisningen vies plass. I masteravhandlingen benyttes denne tidligere empiriske forskningen, i samband med andre studier, for å belyse muntlige arbeidsformer som forekommer i norske klasserom. Forekomsten av muntlige arbeidsformer i klasserommene, er bakgrunnen for hvordan jeg valgte å utføre undervisningsopplegget som masterprosjektet utspiller seg fra.

Gjennom det analyserte datamaterialet om muntlighet i norskundervisningen, gjør Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 72-74) rede for ulike tendenser ved lærernes undervisningsmetoder. Forskerne trekker frem at noe av forekomstene de ser i norskundervisningene, er gruppevis elevdiskusjoner om faglige problemstillinger, muntlige tilbakemeldinger på skriftlige tekster, helklassesamtaler, én-til-én-samtaler, muntlige fremlegg, samt dialog mellom lærer og elever



som ønsker å bidra muntlig i undervisningen. Ifølge Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 72) er det helklassesamtaler og én-til-én-samtaler mellom lærer og elev som dominerer arbeidsformene de ser i undervisningssituasjonene. En underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform (Hertzberg, 2010, s. 82), viser at strukturerte debatter og gruppediskusjoner forekommer, men at dette var enkelttilfeller i de observerte undervisningssituasjonene.

En annen arbeidsform som har vært undersøkt gjennom tidligere forskning, er muntlige fremføringer i klasserommet (Svenkerud, 2013). Disse muntlige fremføringene, kan tenkes å være omtrentlig det samme som Blikstad-Balas og Roe (2020) omtaler som muntlige fremlegg. Svennevig et al. (2012, s. 5) nevner at det erfarer at muntlige fremføringer er en dominerende arbeidsform i norske klasserom, noe som samsvarer med det Jenssen og Nilssen (2020) erfarer gjennom deres masterprosjekt. En muntlig arbeidsform der frekvensen på forekomsten ikke er særlig høy, er debatter (Svennevig et al., 2012, s. 5). Dette viser også Svenkerud et al. (2012, s. 44) sin undersøkelse av hva som er de dominerende arbeidsformene i utvalgte klasser. I likhet med Blikstad-Balas og Roe (2020), Svennevig et al. (2012) og Svenkerud et al. (2012), erfarer også Svenkerud (2013, s. 3) at det hovedsakelig er elevfremføringer som er den muntlige arbeidsmåten elevene arbeider gjennom. De samme resultatene kommer også Hertzberg (2003), Klette et al. (2008) og Kristiansen (2010) frem til. Aksnes (2016, s. 22) belyser Hertzbergs (2003) undersøkelse av årsaken til elevfremføringenes dominante forekomst i klasserommet, som konkluderer med at det kan være at denne formidlingsformen anses å være enklest å undervise i og evaluere. Videre kommenterer Aksnes (2016, s. 22) at bakgrunnen for denne simpelheten kan være at muntlige fremføringer har en tendens til å ha tydelig faglige formål, og at disse fremføringene konstrueres etter tydelige planer og strategier.

Svenkerud (2013) har gjort nærmere undersøkelser av aspekter ved de muntlige fremføringene i de utvalgte klassene. Gjennom denne undersøkelsen fremkommer det informasjon om undervisning og veiledning i tilknytning fremføringsarbeidet, og det fremstår som manglende eller ikke tilstrekkelig (Svenkerud, 2013, s. 3). Elevene overlates til seg selv i stor grad. Når en ser til de muntlige arbeidsformene som dominerer klasserommene i LISA-prosjektet, overlates ikke elevene til seg selv uten tilstrekkelig støtte. Til forskjell fra konklusjonene i Svenkeruds (2013) artikkel, tar læreren i denne studien aktiv del i samspillet gjennom helklassesamtalene. Slike situasjoner der læreren forholder seg til hele klassen, vil ikke nødvendigvis kreve like mye av arbeidsminnet til elevene. Det kan tenkes at annet gruppearbeid og individuelt arbeid der elevene må oppsøke og lagre kunnskap selv, krever

mer av arbeidsminnet deres. Med andre ord overlates ikke elevene til å konstruere all kunnskap selv, og kunnskapen de tilegner seg kan ha bedre forutsetninger for å bli lagret i hukommelsen (Svenkerud, 2013, s. 6).

## **2.2 Elevers rolle i faglig muntlige samhandlingssituasjoner**

Rollene elevene inntar som lyttere og talere, betinges av begge aktørene.

[...] i tale produseres teksten i samarbeid med mottakerens reaksjoner, så å si. En samtalepartner som står og ser i taket, kan stoppe enhver dialog, og et støyende publikum kan på et øyeblikk ødelegge en godt forberedt framføring. Fordi både taler og lytter er medskapere av ytringssituasjonen, må alt pedagogisk arbeid med muntlighet i klasserommet også innebære fokus på lytterrollen og på publikums evne til å gi god respons (Hertzberg, 2010, s. 139-140).

Svenkerud (2013) undersøker blant annet hvordan elevene arbeider, og rollen de har i undervisningssituasjonene. Slik jeg tolker Svenkeruds (2013, s. 10) formuleringer vedrørende hva elevene lærer av å arbeide med elevfremføringer, fremstår elevene som bevisste på deler av rollene de har når de arbeider med slike muntlige former. Elevene er, ifølge (Svenkerud, 2013, s. 13), mer bevisste på avsenderrollen og har en viss kunnskap om hvordan de skal imøtekomme krav knyttet til denne rollen. På en annen side fremstår ikke elevene som publikumsorienterte (Svenkerud, 2013, s. 10). Elevenes rolle under fremføringssituasjoner, var ikke fokusert til å kunne lytte med hensikt om å vurdere eller «spille videre» medelevenes fremføringer, noe som inngår i faglig muntlig kommunikasjon (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Andre studier konkluderer med det samme; elevene er lite lyttende til sine medelevers fremføringer (Palmér, 2008, s. 101; Lyng, 2004, s. 131). Manglende publikumsorientering kan være et resultat av flere faktorer. Én faktor kan tenkes å være at elevene av ulike grunner ikke er kjent med hva som forventes av dem, i faglig muntlige undervisningssituasjoner. Denne faktoren er noe som Blikstad-Balas og Roe (2020) trekker frem i forbindelse med drøfting av resultater i LISA-prosjektet.

I forbindelse med LISA-prosjektet ble det også gjennomført en spørreundersøkelse, som viser til at flere lærere er åpne for elevenes muntlige deltakelse, og samtidig oppfordrer til meningsytringer under blant annet er helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73-

74). Det kan med utgangspunkt i denne undersøkelsen tenkes at lærer åpner opp for at elevenes rolle i helklassesamtaler, er å være aktive deltakere i undervisningen. I spørreundersøkelsen fremkommer det at flere av elevene i utvalget, var kjent med hva som forventes av deres rolle i helklassesamtalene. På en annen side viser observerte tendenser i videomaterialet at det ikke ble gitt konkrete beskjeder om forventning til elevenes rolle, i undervisningssituasjonene som bestod av helklassesamtaler (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 73-74). Med andre ord forblir forventninger om elevenes rolle i faglig muntlige samhandlingssituasjoner usagt, og Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 90) konkluderer med at det foreligger et behov for tydeligere forventninger til elevene i deres rolle som lyttere og talere.

Når lærer uttrykker tydelige forventninger til elevenes rolle, får de en slags instruksjonslignende beskjed. Elevene guides gjennom arbeidsformen, noe som kan bedre elevenes læringsutbytte. Kirschner et al. (2006, s. 75) viser til at elever som instrueres under læringsprosessen, kan effektivisere den og med tiden vil det kunne medføre opprettholdelse av effektiviteten, uten at instruksjoner gis. Slik jeg forstår Kirschner et al. (2006, s. 75), vil en lærer som instruerer gjennom å tydeliggjøre forventningene en har til elevenes rolle, ikke ha behov for å gjøre dette i senere samhandlingssituasjoner som er kjent for elevene. Tilfellet som Blikstad-Balas og Roe (2020, s. 73-73) gjør rede for, der forventninger til elevenes rolle ikke belyses, kan være en samhandlingssituasjon som elevene er kjent med. Det kan derfor tenkes at lærer ikke fant det hensiktsmessig å instruere elevene i helklassesamtalen.

### **2.3 Læreres rolle og refleksjoner tilknyttet muntlige arbeidsformer**

Flere masterstudenter har tidligere undersøkt temaet muntlighet, og noen har undersøkt temaet i tilknytning læreres refleksjoner, ved hjelp av å benytte intervju som metode for innhenting av informasjon. Gjennom Prestbakks (2016) undersøkelser konkluderer hen med at muntlige presentasjoner i klasserommet, ikke preges av fagspråk og at muntligheten i seg selv vies lite oppmerksomhet. Prestbakk (2016, s. 50) erfarer at det er det formidlede innholdet lærerne vier sterkt fokus, fremfor den helhetlige muntlige kompetansen. I nevnte masteravhandling trekkes det også frem at metakunnskaper og retorikk er usagt i intervjuene med lærerne, noe Prestbakk (2016, s. 48) anser som manglende fokus på teoretisk kunnskap om muntlighet hos lærerne. Funnene til Prestbakk (2016) er nært beslektet med funn fra Jenssen og Nilssen (2020) sitt masterprosjekt. I likhet med Prestbakk (2016) erfarer også de, at lærerne

vektlegger teoretisk kunnskap som en stor del av vurderingsgrunnlaget. I en annen undersøkelse, gjort med hensikt om å kartlegge ulike skolars utvikling i henhold til Kunnskapsløftet som styringsform (Hertzberg, 2010, s. 79) fremkommer det gjennom utsagn fra én lærer, at elevene øver systematisk på å holde fremføringer. I disse situasjonene, kan det tenkes at det er det muntlige som vies fokus, til forskjell fra det Prestbakk (2016) og Jenssen og Nilssen (2020) erfarer i sine undersøkelser. Rapporten fra undersøkelsen viser også til at det er en viss forekomst av metasamtaler i norsk- og KRLE-faget (Hertzberg, 2010, s. 82). En slik rapportering kan vise at det er en viss forekomst av lærere som vektlegger den helhetlige muntlige kompetansen, fremfor å rette fokus mot innholdet alene.

I undersøkelsene som er utført, ytrer lærerne sine refleksjoner direkte gjennom intervju. Læreres refleksjoner kan også til dels tolkes, basert på undervisningssituasjonene som forekommer. Særlig undervisning med muntlige arbeidsformer, kan gi inntrykk for lærere sine refleksjoner. Svenkerud et al. (2012) har undersøkt et utvalg læreres rolle i undervisning rettet mot muntlige ferdigheter. Resultatene til Svenkerud et al. (2012, s. 43), viser at lærerne innehar rollen som veileder og tilhører sammen med andre elever. Undersøkelsen viser også at lærerne enten forlater klasserommet eller ikke samhandler med elevene, store deler av undervisningstiden (Svenkerud et al., 2012, s. 43). Undersøkelsen som viser at lærerne forlater elevene under deres forarbeid knyttet til muntlige fremføringer, sammenfaller med Svenkeruds (2013) artikkel som opplyser om at elevene overlates til seg selv. En tredje ting Svenkerud et al. (2012, s. 43) observerer, er at konstruktive tilbakemeldinger fra lærerne ikke forekommer. Tilbakemeldingene bærer preg av positivitet og er ikke presiserende. Ved å innta en slik rolle og gi slike tilbakemeldinger, kan det antas at lærere ikke er særlig bevisste på elevenes helhetlige muntlige kompetanse, og at denne vektlegges i liten grad ved vurdering av elevenes måloppnåelse.

## **2.4 Vurdering av elevers måloppnåelse tilknyttet muntlige arbeidsformer**

Gjennom masterbesvarelsen «Å snakke er jo det jeg tenker på med norsk muntlig», belyser Fusdahl (2019) sin undersøkelse hvordan elevene oppfatter læreres vurderingspraksis. Ett av resultatene til Fusdahl (2019, s. 5) samsvarer med det Prestbakk (2016, s. 50) erfarer gjennom sitt masterprosjekt. Lærerne som intervjues i forbindelse med Prestbakks (2016)

undersøkelse, gir inntrykk for at de vektlegger det faglige innholdet. Elevene Fusdahl (2019) intervjuer, uttrykker at de har en opplevelse av at det er dette deres lærere vektlegger i situasjoner det arbeides med muntlighet. De samme elevene uttrykker også at kroppsspråk vektlegges i vurderingssituasjonene, men at dette kommer i andre rekke hos lærerens prioritering. Resultatene i de ulike masterbesvarelsene til Prestbakk (2016) og Fusdahl (2019), kan ligne det Jenssen og Nilssen (2020, s. iv) erfarer: «at lærerne i all hovedsak vektlegger fagkunnskap, fremfor det muntlige, i de ulike oppgavene og vurderingssituasjonene som utgjør vurderingsgrunnlaget for terminkarakter».

Det kan se ut til at enkelte lærere vurderer elevenes måloppnåelse basert på kunnskap de utviser, fremfor den helhetlige kompetansen de viser. Denne antakelsen må likevel vurderes kritisk, særlig fordi undersøkelsene som er utført, er gjort på en tid det ble gitt opplæring i henhold til Kunnskapsløftet av 2006. I LK06 var det fastslått at elevene skulle kunne «gjøre rede for norsk språkdebatt og språkpolitikk fra år 1900 til i dag» (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 11). Det å ha kunnskap om et tema var sterkere vektlagt i læreplanen fra 2006, til forskjell fra læreplanen fra 2020 som stiller krav om utforskning, diskusjon og refleksjon. Fremtidig forskning på læreres vektlegging i arbeid med muntlig kompetanse vil kunne gi andre resultater, til forskjell fra tidligere forskning som er utført når det er gitt opplæring i henhold til LK06.

## **2.5 Oppsummering**

Kort fortalt viser tidligere forskning, at elevfremføringer er den dominerende muntlige arbeidsformen som forekommer i norske klasserom. Veiledningssituasjonene som forekommer under denne arbeidsformen, er varierte. I noen tilfeller får elevene tilstrekkelig veiledning underveis, og i andre tilfeller er veiledningen manglende eller ikke-eksisterende. I før-, under- og etterveiledning, tydeliggjøres ikke forventningene læreren har til elevenes rolle. Læreren fokuserer på faglig kunnskap som eleven uttrykker, fremfor den helhetlige kompetansen eleven viser. Undersøkelser som er gjort innenfor feltet, varierer mellom å belyse både elevperspektiv og lærerperspektiv, i ulik grad. Det er altså foretatt ulike undersøkelser av undervisningssituasjoner som innebærer muntlige arbeidsformer, læreres vurderingspraksis og refleksjoner rundt dette, samt elevs synspunkter og opplevelser.

Tidligere forskning på feltet som er presentert i denne masteravhandlingen, er forskning som er utført i klasserom der det drives opplæring i henhold til LK06. Med bakgrunn i resultater fra ulike undersøkelser av muntlige situasjoner i norske klasserom, bidrar jeg med informasjon om et utvalg elevers opplevelser av undervisning som er gitt i henhold til LK20. Fokuset for undervisningsøktene er rettet mot overnevnte funn i tidligere forskning, og var utarbeidet slik at debatt var arbeidsformen for å tilegne seg kunnskap om et tema. I øktene ble elevene gjort kjent med lærerens forventning til deres rolle i arbeidet, og tilstrekkelig veiledning ble gitt. Masterprosjektet tar altså utgangspunkt i den tidligere forskningen som er gjort på feltet, der en utfører undervisningen på en noe annerledes måte enn det som er observert i andre klasserom, og undersøker hvilke opplevelser elevene har av dette. Hensikten er å bidra til å utvikle kunnskap om muntlighet i klasserommet.



### 3 Teori

Muntlighet er et fenomen som kan være utfordrende å definere og forstå. «I norskfaglig sammenheng kan det dessuten være utfordrende å finne grensene mellom den generelle og den norskfaglige muntligheten» (Universitetet i Bergen, 2023). Den generelle muntligheten kan anses å innebære alle uttrykk en signaliserer under samtaler. Dette kan for eksempel være verbalspråk og gestikulering. For å forstå den norskfaglige muntligheten, må en se til Kunnskapsløftets redegjørelser for fenomenet. Evne til å lytte, tale og samhandle inngår i norskfaglig muntlighet. I tillegg omfatter det norskfaglige aspektet kunnskap om muntlighet som fenomen. Sammensetningen av disse ferdighetene og kunnskap om temaet, kan anses å være en del av ens muntlige kompetanse. Norskfaget har særlig ansvar for å øve opp elevenes muntlige kompetanse, til forskjell fra muntlige ferdigheter som skal implementeres og oppøves i samtlige fag i skolen (Kunnskapsløftet, 2019, s. 3).

Dette teoretiske kapittelet drøfter begrepet muntlighet, og det gjøres rede for de ulike definisjonene som skiller muntlige ferdigheter og muntlig kompetanse. Videre gjøres det rede for ulike muntlige arbeidsformer, og Kunnskapsdepartementets krav til den muntlige opplæringen i norskfaget. Masterprosjektet er konstruert ut ifra et sosiokulturelt perspektiv, og det er derfor hensiktsmessig å belyse dette perspektivet i et selvstendig delkapittel. Det sosiokulturelle perspektivet omhandler samhandling mellom lærer og elever, og elevene seg imellom. Kompetanse om retoriske grep kan ha innvirkning på samhandlingen, og belyses derfor i samme kapittel. Avslutningsvis belyses én av de norskfagligdidaktiske delene som omhandler vurdering, knyttet til retorikk og kommunikasjonsmodellen.

#### 3.1 Muntlige ferdigheter og muntlig kompetanse

Definisjonen av muntlighet som begrep kan være omfattende å skape en felles enighet om. Tidligere undersøkelser som belyser tematikken, har tilsynelatende ingen felles definisjoner eller konsekvent begrepsbruk. Bakken (2016, s. 35) omtaler tematikken både gjennom å benytte begrepet *muntlighet* og *muntlig kommunikasjon*. Dersom en ser til Svenkerud (2013, s. 2 og 3), benytter hen også begrepet *muntlighet*. Samtidig har Svenkerud (2013) også valgt å benytte *muntlige ferdigheter* som begrep, og omtaler blant annet elevaktiviteten *muntlige fremføringer*. *Muntlige ferdigheter* omtales gjennomgående i Blikstad-Balas og Roes (2020)



kapittel om muntlighet, der også begrepet *muntlighet* og *muntlig kompetanse* benyttes. Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012, s. 36) omtaler temaet ved å benytte begrepene *muntlighet*, *muntlige ferdigheter* og *muntlig som redskap*. Særlig muntlige ferdigheter og muntlighet er begreper som har en tilsynelatende høy forekomst i flere av de litterære verkene. Med bakgrunn i hvordan litteraturen benytter de ulike begrepene, kan det se ut til at alle tar utgangspunkt i Kunnskapsløftets redegjørelser, som nevnes innledningens kapittel om norskfagets relevans. Likevel kan det se ut til at det i tidligere forskningspublikasjoner, ikke settes et tydelig og konsekvent skille mellom de to begrepene *muntlige ferdigheter* og *muntlig kompetanse*. Basert på det som formidles i flere studier, glir begrepene tilsynelatende sammen i hverandre.

En annen vitenskapelig publikasjon skiller mellom de overnevnte begrepene (Breivega et al., 2019, s. 26). Mine tolkninger av deres redegjørelse for ulikheten mellom begrepene *muntlige ferdigheter* og *muntlig kompetanse*, er utgangspunktet for begrepsforståelsen som må ligge til grunn ved tolkning av funn i masteravhandlingen. Den muntlige ferdigheten beskrives som en grunnleggende ferdighet som skal implementeres i samtlige fag i skolen. Denne ferdigheten implementeres gjennom benyttelse på ulike måter innenfor faget. Et eksempel kan være innenfor samfunnsfaget, der elevene diskuterer samfunnsaktuelle temaer eller at det foregår annen muntlig samhandling mellom aktørene i klasserommet. Muntlig kompetanse er en slags supplering til de muntlige ferdighetene, og norskfaget har et særlig ansvar for å gi elevene oppøvelse i denne kompetansen (Kunnskapsløftet, 2019, s. 3). Norskfagets ansvar tydeliggjøres gjennom kompetansemålene som er utarbeidet med bakgrunn i kjerneelementet muntlig kommunikasjon. Elevene skal erverve evnen til å lytte, tale og samhandle, og samtidig utvikle et metaspråk for å omtale aspekter ved fenomenet. Dette metaspråket er et språk for hvordan vi omtaler ting innenfor de ulike fagene. Med dette mener jeg at oppøvelse av muntlig kompetanse innebærer konkret undervisning om muntlighet, i tillegg til å benytte de muntlige ferdighetene som kan anses å være et verktøy, en ressurs eller en muntlig arbeidsform som benyttes for å tilegne seg kunnskap om ulike temaer.

Muntlig kompetanse er å inneha kunnskap om hva muntlighet innebærer, og samtidig benytte dette som et verktøy for læring og bevisst samhandling. Kompetanseaspektet ved muntlighet kan med andre ord anses som sammensetningen av kunnskap og ferdighet. Børresen et al. (2012, s. 14) definerer muntlig kompetanse som en evne til å kunne bruke og forstå muntlige sjangre. De muntlige sjangrene kan forstås som kategorier innenfor muntlighet. Evnen til å kunne benytte muntlige sjangre er en ferdighet, og forståelsen av eller kjennskap til muntlige

sjangre er kunnskap, som i sin helhet er en kompetanse. Overnevnte definisjon kan sammenlignes med Kunnskapsdepartementets redegjørelse for begrepet: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Redegjørelsen for kompetansebegrepet sett i sammenheng med muntlighet, kan forstås slik; elevene tilegner seg kunnskap om muntlige sjangre, og benytter denne kunnskapen i problemløsningssituasjoner på en reflekterende og vurderende måte.

Ifølge Børresen et al. (2012) kan muntlig kompetanse deles inn i flere kompetanseområder, men legger vekt på fire av områdene som kan inngå i mange av de muntlige sjangrene som forekommer i skolen. De fire hovedområdene er lytting, evne til å stille spørsmål, argumentasjon og vurdering, og anses som avgjørende i alle samhandlingssituasjoner mellom mennesker (Børresen et al., 2012, s. 14). Opplæring i disse områdene kan gi elevene tilgang på strategier som kan være til hjelp for å lytte og snakke på hensiktsmessige måter innenfor passende situasjoner (Fjørtoft, 2014, s. 128). Elevene skal gjøres i stand til å kommunisere med ulike mottakere med hensyn til ulike formål, gjennom oppøving av evnen til å blant annet lytte, stille spørsmål, argumentere og vurdere.

Kompetanseområdet lytting kan ikke sidestilles med hørselsevnen, da en form for felles bakgrunnskunnskap er en viktig faktor som påvirker aktørenes forståelse av det som formidles (Fjørtoft, 2014, s. 129). I situasjoner der en lytter, forsøkes det å skape mening av innholdet som formidles og vurderer dette (Børresen et al., 2012, s. 78). For å lytte til og forstå ytringer, må en inneha følgende ferdighet: evne til å kunne høre og avkode det som blir sagt, på en tilnærmet automatisert måte. Det vil si at eleven må være i stand til å forstå betydningen av ytringen i sanntid (Fjørtoft, 2014, s. 130). En del av kompetanseområdet lytting innebærer altså den fysiologiske hørselsevnen, men eleven må i tillegg kunne avkode det en hører nesten øyeblikkelig. Avkodingen betinges blant annet av elevens tidligere erfaringer med ord, uttrykk og liknende. En annen utfordring eleven må overkomme, er derfor å kunne skape en fortolkning av det som blir sagt, gjennom å vurdere dette. Elevens forståelse av det som blir ytret, involverer elevens «kunnskap, tidligere erfaringer, umiddelbare tanker, følelser, intensjoner, personlighet og intelligens» (Fjørtoft, 2014, s. 130). God lyttekompetanse innebærer ikke nødvendigvis at eleven husker ordrett det som ytres (Fjørtoft, 2014, s. 130). Essensen eller budskapet i ytringen er snarere viktigere og avgjør lyttekompetansen til den enkelte (Fjørtoft, 2014, s. 130).

Det andre kompetanseområdet omhandler evnen til å stille spørsmål, og kan benyttes av ulike aktører på forskjellige måter. På en side kan lærer stille spørsmål for å inkludere elever i klasserommet (Børresen et al., 2012, s. 95). Fjørtoft (2014, s. 127) trekker derimot frem at det i skolehverdagen kan forekomme et slags ritual i samhandlingen mellom lærer og elev, der elevene har en tendens til å forsøke å gjette på svar en tror læreren ønsker. På en annen side kan elevene stille spørsmål for å få svar på noe en er usikker på. Ifølge Børresen et al. (2012, s. 95) kan elever som finner svar gjennom å stille egne spørsmål, fremfor å pugge eller gjette, tilegne seg bredere forståelse og kunnskap. Evne til å argumentere er det tredje kompetanseområdet innenfor muntlig kompetanse, og kan anses som evnen til å bevise noe. Et mål med å inneha denne ferdigheten, kan være å finne en sannhet eller noe som er bedre enn utgangspunktet, ved hjelp av fakta, eksempler, logiske slutninger og forklaringer (Børresen et al., 2012, s. 115). Det siste kompetanseområdet er evnen til å vurdere. Dette området innebærer å ha evne til å undersøke noe og dets kvalitet, hvorvidt noe er rett eller galt, og begrunne årsak til forekomst (Børresen et al., 2012, s. 141).

De fire områdene innenfor muntlig kompetanse kan oppøves gjennom ulike arbeidsformer, både muntlig og skriftlig. Én muntlig arbeidsform som kan benyttes i oppøvelsen av alle kompetanseområdene, er metasamtaler. Slike samtaler er en samtale om samtalen eller andre aktiviteter en har gjennomført. Metasamtalene kan innebære at elevene setter ord på det de har gjort, hvorvidt de har lært noe og vurdere arbeidet (Børresen et al., 2012, s. 72). På en annen side kan en foreta metasamtaler i forkant av aktivitetene eller samtalen elevene skal gjennomføre. Ifølge Børresen et al. (2012, s. 72) kan metasamtalen bidra til at elevene tilegner seg et bevisst forhold til det de gjør, gjennom å presentere det de skal gjøre. Denne samtalen kan foregå på ulike måter, men et eksempel kan være at læreren selv setter ord på hva aktivitetene skal innebære: «Vi skal lytte / argumentere / vurdere» (Børresen et al., 2012, s. 72). Metasamtalen kan også videreføres i elevenes aktivitet. Et konkret eksempel på hvordan dette kan gjøres presenteres i påfølgende avsnitt, og er basert på en erfaring fra én av masterprosjektets undervisningsøkter.

Elevene argumenterte for og mot likestillingen av nynorsk og bokmål i skolen. Dette gjorde de gjennom en samtale i form av en debatt. Elevene bygget videre på hverandre sine utsagn og forsøkte å motvise enkeltes utsagn. De stilte spørsmål, begrunnet synspunkter, gjenfortalte eller oppsummerte andres utsagn og lignende. Likevel vet en ikke i hvilken grad elevene var bevisste på det de gjorde. Børresen et al. (2012, s. 72) viser til et eksempel på hvordan elevene kan arbeide i denne situasjonen, for å trene på

å være bevisste gjennom å presentere hva de skal gjøre, før de gjør det. Hansine, som er en av elevene i masterprosjektets utvalg, kunne for eksempel sagt: «Nå skal jeg gi et eksempel som motbeviser Annes hypotese». Ifølge Børresen et al. (2012, s. 72) er hensikten med å gjøre rede for hva en skal, å bevisstgjøre den talende og samtidig gjøre det enklere for den lyttende å få med seg det som blir sagt.

Metasamtaler i for- og etterkant av aktiviteter kan bidra til å øke aktørenes bevissthet og refleksjonsevne, samt vurderingsevne.

### **3.2 Muntlige arbeidsformer i norskfaget**

Muntlige arbeidsformer er ulike aktiviteter en utfører for å oppøve og erverve muntlig kompetanse, og kan anses som arbeidsformer innenfor muntlige sjangre. Børresen et al. (2012) redegjør for tre muntlige sjangre, som består av samtale, fremføring og muntlige fortellinger. Sistnevnte vies ikke fokus i masteravhandlingens teoretiske kapittel, da det er mer hensiktsmessig å belyse kun sjangrene samtale og fremføring, siden muntlige fortellinger er en form for muntlig fremføring (Børresen et al., 2012, s. 232). Den muntlige sjangeren samtale, kan kategoriseres i ulike konkrete arbeidsformer som passer til forskjellige formål (Børresen et al., 2012, s. 167). Videre forklarer Børresen et al. (2012, s. 157) at målet med en samtale er å bidra til enighet og gjensidig forståelse, sammen. Til forskjell fra den muntlige sjangeren samtale, har sjangeren fremføring som mål å appellere til et publikum (Børresen et al., 2012, s. 233). Gjennom en fremføring, i form av for eksempel et foredrag, skal aktøren overtale publikum. I en samtale, i for eksempel debattform, skal aktørene overbevise hverandre og komme til enighet. Børresen et al. (2012, s. 233) skiller mellom å overbevise og å overtale. Likevel innebærer overbevisning og overtalelse at en skal si noe på en slik måte at de som lytter skal forstå og bli påvirket av det som blir sagt. De muntlige sjangrene samtale og fremføring som arbeidsform, har varierte forekomster i norske klasserom.

Kunnskapsløftet (2019, s. 4) stiller krav om at opplæringen i norskfaget skal bære preg av diskusjoner som både er spontane og planlagte. Krav om planlagte diskusjoner, kan imøtekommes gjennom å benytte debatt som arbeidsform. Arbeidsformen tar utgangspunkt i en uenighet, og kan ifølge Børresen et al. (2012, s. 170) være reell eller at det er en form for skuespill, slik det var i undervisningen tilknyttet masterprosjektet. Børresen et al. (2012, s. 170) forklarer at målet med debatt ikke nødvendigvis handler om utforskning av meninger

eller hypoteser, men fremføringsaspektet, evnen til å overbevise andre og problemløsning. Med andre ord er hensikten med en debatt å legge frem påstander og lignende på en situasjonspassende måte, som samtidig er overbevisende. I tillegg skal en løse utfordringen(e) som foreligger på best mulig måte. Dette kan knyttes til undervisningsopplegget i masterprosjektet der elevene fikk et problem. Problemet var at elevene var uenige om hvorvidt det skulle være nynorsk eller bokmål i skolen, og om en eventuelt skulle beholde begge skriftspråkene. Elevene fikk ulike roller som hadde forhåndsbestemte meninger angående saken, og oppgaven deres var å overbevise de som ikke delte samme mening som dem selv. Til slutt skulle de løse problemet ved å votere på bakgrunn av hva de ble overtalt til å mene.

### **3.3 Pedagogisk læringssyn og retorikk i norskfaget**

Fjørtoft (2014, s. 127) trekker linjer mellom muntlig kompetanse i norskfaget og lærerens klasseledelse. Det kan tenkes at bakgrunnen for denne sammenhengen kan knyttes til at læreren velger oppgaver og andre aktiviteter som bidrar til å imøtekomme mål for undervisningen. Ifølge Nordahl (2013, s. 105) er slike tiltak blant noe av det en dyktig klasseleder gjør. Læreren bør derfor føre en muntligdidaktisk undervisning bestående av aktiviteter som har et klart formål om å fremme oppøvelse i muntlig kompetanse, og samtidig skape et positivt læringsmiljø for å arbeide slik i fellesskapet. I et sosiokulturelt læringsperspektiv, der læring anses å foregå gjennom samhandling med og inntrykk fra omgivelsene, vil elevenes læringsmiljø ha en viss betydning for læringsutbyttet (Lillejord, 2013, s. 182).

Læringsmiljøet til elevene kan betinges av fire områder i skolen, der blant annet to av områdene er pedagogisk praksis og ytre rammefaktorer som for eksempel lærerens formelle kompetanse (Nordahl, 2013, s. 114). En lærer med god klasseledelse som fører muntligdidaktisk undervisning med utgangspunkt i retorikken og andre passende teoretiske posisjoner, kan bidra til å styrke elevenes muntlige kompetanse i norskfaget. Undervisningen læreren praktiserer bør bestå av mål, aktiviteter og vurderinger som har en viss sammenheng, for å fremme et godt læringsmiljø og for å styrke muntlighetens rolle i klasserommet (Fjørtoft, 2016, s. 119). I dette kapittelet belyses pedagogisk læringssyn som kan anses å ha relevans for oppøvelse i muntlig kompetanse, der blant annet retorikk trekkes frem.

Avslutningsvis gjøres det rede for vurdering i tilknytning muntlige formidlingssituasjoner i norskfaget. Hensikten med å belyse vurdering av elevenes måloppnåelser i norsk som skolefag, er å trekke frem deler av norskfagets didaktikk ytterligere. Andre aspekter ved norskdidaktikk som for eksempel fagets relevans og fagets bidrag til å imøtekomme skolens overordnede mål, belyses innledningsvis i masteravhandlingen.

Det eksisterer flere ulike læringsteorier, og individets tilnærming til disse kan variere. Lillejord (2013, s. 177) nevner følgende forskjeller mellom de ulike læringsteoriene: «kunnskapssyn, hvor den skapes og hvordan en tilegner seg kunnskap». Samtidig er det én felles likhet mellom læringsteoriene, og det er at de alle tar utgangspunkt i at mennesket kan anskaffe kunnskap (Lillejord, 2013, s. 177). Én kategori innenfor de ulike læringsteoriene, er den sosiokulturelle. Læringsteoriens grunnforståelse av læring som fenomen, er at kunnskap konstrueres gjennom arbeid i sosiale settinger (Lillejord, 2013, s. 178). Ifølge Matre (1999, s. 40) foreligger det en felles oppfatning om at en er opptatt av det kognitive som foregår hos individet, i tillegg til å være opptatt av samspillet mellom flere individer og omgivelsene. Lillejord (2013, s. 178) trekker frem følgende eksempel på arbeid knyttet til et sosiokulturelt læringsperspektiv: gruppearbeid der elevene har «noe å arbeide med, noe å lære om og noen som veileder dem i læringsprosessen og gir løpende tilbakemeldinger på arbeidet de gjør» (Lillejord, 2013, s. 178). I arbeidsmåten det vises til her, kan elevene bidra med kunnskap samtidig som de tilføres ny kunnskap (Lillejord, 2013, s. 179).

Innenfor de sosiokulturelle læringsteoriene betraktes mennesket som et sosialt individ (Lillejord, 2013, s. 181), og at individet alltid er plassert i sosiale kontekster. Gjennom å forholde seg aktiv og dialogisk i alle læringsprosesser, skaper det sosiale individet kunnskap (Lillejord, 2013, s. 181). Ifølge Lillejord (2013, s. 183) kan individet benytte kunnskap i hverdagen, som kan anses å være tilegnet og vedlikeholdt gjennom det mennesket gjør sammen med andre. Videre forklarer Lillejord (2013, s. 183) at dette kan gjøres ved hjelp av verktøyene en har til rådighet. Disse verktøyene eller redskapene kan være digitale midler, mimikk eller verbalspråk. Redskapene kan benyttes som en ressurs for enkeltindividet og fellesskapet når en lærer og når en kommuniserer. Ifølge Lillejord (2013, s. 185) har særlig språket «en spesiell posisjon som et redskap i utvikling, fornyelse og formidling av kunnskap» (Lillejord, 2013, s. 185). De sosiokulturelle læringsperspektivenes relevans for masterprosjektet, er språkets sentrale rolle i utviklingen av kunnskap. Gjennom å samhandle ved hjelp av språket, gis elevene mulighet til å uttrykke sin forståelse av verden, begreper og lignende. Samtidig gis elevene innblikk i andres forståelse av verden, og kan få muligheten til

å se den fra andre sine perspektiv. Innblikk i andres perspektiv kan bidra til å endre egne forståelser (Lillejord, 2013, s. 185), og heve kunnskapsnivået hos individet. Slik læring kan anses som en diskursiv læringsmåte, der en lærer om verden ved å snakke om verden. Læringen kan derfor anses å være et resultat av at eleven konstruerer kunnskap gjennom samhandling.

Som en del av masterprosjektet, måtte elevene samhandle gjennom å uttrykke sine forståelser og holdninger til et tema. Denne samhandlingen foregikk i form av en debatt vedrørende de norske skriftspråkene. I arbeidet benyttet elevene verbalspråk og mimikker for å uttrykke sine synspunkter, og de fikk innblikk i andres forståelser av og holdninger til noen av skriftspråkene som benyttes i norsk skole. Læringen foregikk altså gjennom å utforske enkeltindividets og fellesskapets forståelser, utfordre disse gjennom diskusjon, samt videreutvikle forståelsen. Resultatet av denne læringen gjennom samhandling, kan være at individenes forståelse økte eller ble endret, og deres holdninger til fenomenet kunne vike fra opprinnelige holdninger. Kunnskap medieres altså gjennom samhandling mellom elevene og mellom læreren og elevene, der de selv har en aktiv rolle i etableringen av kunnskap (Lillejord, 2013, s. 187). For at den muntlige samhandlingen mellom elever og lærer skal gi læringsutbytte og være situasjonstilpasset, bør elevene få kunnskap om og ferdigheten til å benytte retoriske grep.

Ifølge Aksnes (2016, s. 18) innebærer retorikk forståelse av hva en sier, hvorfor en sier det og hvorvidt det er passende å si det. Med andre ord handler retorikk blant annet om mottakerbevissthet og å opptre på en troverdig måte. I forkant av en undervisningsøkt med for eksempel debatt som arbeidsform, skal en ta hensyn til formål, situasjon og mottaker når en planlegger hvilke kunnskaper og språk som er relevante. Nevnte hensyn gjør Aksnes (2016, s. 21) rede for under hens belysning av retoriske strategier, og omtaler disse hensynene som en metakognisjon. Opptrening i å tenke over kunnskap og språk som er relevant for formål, situasjon og mottaker, er norskfagets hovedansvar. Det er altså ikke norskfaget sitt hovedansvar å føre undervisning gjennom muntlige arbeidsformer, men å undervise om muntlige arbeidsformer i tillegg til å benytte de. Samtidig kan undervisning med muntlig arbeidsform bidra til oppøvelse i muntlig kompetanse, dersom det blant annet foretas metasamtaler som kan bidra til at elevene foretar bevisste valg med hensyn til situasjon, mottaker og formål (Aksnes, 2016, s. 22).

I forkant av muntlige formidlingssituasjoner, kan undervisningen omhandle den retoriske kommunikasjonsmodellen som Aknes (2016, s. 22) illustrer. Fremstillingen av denne modellen, kan til en viss grad sammenlignes med den didaktiske relasjonsmodellen. Likheten mellom disse modellene, er at de illustrerer et komplekst og gjensidig samspill mellom ulike faktorer. Kommunikasjonsmodellens fem faktorer i muntlige formidlingssituasjoner er emne, taler, mottaker, situasjon og språk (Aksnes, 2016, s. 22). Innholdet som formidles, skal ha relevans for situasjonen og de andre faktorene. Formidleren skal blant annet opptre på en måte som gjør at publikum opplever innholdet som troverdig. Språket betinges av formidlerens kunnskap og skal blant annet inneholde korrekt fagspråk og passende kroppsspråk. Undervisning i muntlighet innebærer forståelsen av og ferdigheten til å benytte seg av de ulike faktorene som har et gjensidig avhengighetsforhold, fremfor å begrense undervisningen til å opplyse elevene om at de må tale tydelig uten manus og ha et passende kroppsspråk.

Undervisningssituasjoner med hensikt om å oppøve muntlig kompetanse, som tar utgangspunkt i kommunikasjonsmodellen, kan bidra til å simplifisere veiledning og evaluering av elevene. Årsaken til denne antakelsen er at kommunikasjonsmodellen kan anses som en vurderingsressurs, i tilknytning kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn. Fjørtoft (2014, s. 134) påpeker også retoriske fagbegrep som inngår i kommunikasjonsmodellen, kan benyttes som vurderingskriterier for elevenes prestasjoner. Kompetansemålene i norskfaget på ungdomsskolen sier noe om hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter elevene skal erverve, og at læreren skal legge til rette for at elevene skal få muligheten til å vise denne kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). En del av kompetansekravet til elevene er ferdigheten til å finne informasjon selvstendig og på en kritisk måte. Et annet krav er at elevene skal kunne samhandle med andre gjennom å informere, argumentere, fortelle og reflektere med hensyn til formål og mottaker. For å kunne benytte disse ferdighetene er elevene nødt til å inneha forståelse for hvordan en skal gjøre det, samt kunnskap om faglige temaer som skal belyses gjennom å benytte overnevnte ferdigheter. Kommunikasjonsmodellens fem faktorer, inngår implisitt i kompetansemålene i norskfaget etter 10. trinn, og kan derfor benyttes som kriterier ved vurdering av elevenes måloppnåelse.



### **3.4 Oppsummering**

Muntlig kompetanse er sammensetningen av kunnskap om muntlighet og ferdigheten til å benytte denne kunnskapen på hensiktsmessige måter, i ulike situasjoner. Praktisering av oppøvelse i denne kompetansen, varierer gjerne fra lærer til lærer og ettersom hvilke områder skolen som organisasjon vektlegger i sine utviklingsarbeid. Vurdering av elevers kompetanse innenfor muntlighet, kan også variere til tross for at kompetansemål innad i de ulike fagene kan virke som guidende retningslinjer. Muntlige situasjoner elevene eksponeres for i skolesammenheng, betinges av samhandling mellom elever og læreren. Sosiokulturell tilnærming til praktiseringen av oppøvelse i muntlig kompetanse, kan være en forutsetning for å imøtekomme den egentlige hensikten med muntlighet.



## **4 Forskningens design og prosess**

Dette kapittelet vil i sin helhet bidra til å belyse strategier som er benyttet under innhenting av informasjon, samt behandling av denne informasjonen. Det innhentes informasjon om deltakere, som i dette prosjektet er elever ved en ungdomsskole. Datamaterialet er innhentet med hensikt om å belyse og besvare forskningsspørsmålene, som sammen kan gi svar på problemstillingen i prosjektet. Formålet med kapittelet er å gjøre prosjektet transparent, slik at leseren kan foreta informerte vurderinger og valg vedrørende informasjon som fremlegges. Kapittelet er strukturert slik at den vitenskapsteoretiske forankringen belyses først, da denne gir innsikt i forskerens syn på virkelighet. Dette synet gir uformelle retningslinjer for masterprosjektet. Deretter forekommer en presentasjon av prosessen i forskningen, gjennom et delkapittel om arbeidet med å konstruere en passende problemstilling, et påfølgende delkapittel om utvalg av informanter, samt et om metodevalget som resulterte i intervju som metode for innsamling av data. I tillegg presenteres et delkapittel som belyser metoder benyttet i analysearbeidet. Avslutningsvis vurderes studiens kvalitet, gjennom å belyse forskningsetiske hensyn og masterens helhetlige gyldighet og pålitelighet.

### **4.1 Masteravhandlingens vitenskapsteoretiske grunnsyn**

«Samfunnsvitenskapen studerer den sosiale virkeligheten, en virkelighet som på en eller annen måte dreier seg om samhandling mellom mennesker (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 21). Masteravhandlingen plasserer seg innenfor samfunnsvitenskapen. Den er et resultat av en forskningsprosess med et positivismekritisk vitenskapsteoretisk tradisjonssyn for hvordan verden henger sammen, og hvordan en kan tilegne seg vitenskapelig kunnskap om den. Den tar utgangspunkt i at forskningsdeltakerne er subjekter som samhandler med forskeren, og at det er slik kunnskap blir til (Sæther & Gleiss, 2021, s. 52). Hensikten med denne masteravhandlingen er å gi kunnskap om elevenes opplevelser av undervisning knyttet til muntlighet. For å belyse deltakernes opplevelser, foreligger det et behov for å foreta en kvalitativ undersøkelse. Denne metodiske tilnærmingen gjør det mulig for elevene å uttrykke seg mer fritt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 258), og særlig semistrukturerte intervju av elevene kan bidra til å få frem mer utfyllende informasjon.

Kunnskap om elevers opplevelser av et undervisningsopplegg som innhentes gjennom samhandling med deltakerne, kan være påvirket av blant annet forsker, deltaker og kontekst. Ved å ha en slik tilnærming til innhenting av kunnskap om virkeligheten, er det nødvendig å reflektere over hvordan kunnskap etableres av forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 53). Forskning som er påvirket av personer eller kontekster, vil kunne gi noe kunnskap om aspekter ved virkeligheten. «Om noe ikke kan etablere lovmessigheter», kan det ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 53), «etableres kunnskap om at noe – under et sett forutsetninger – er mer sannsynlig enn noe annet». Det vil si at selv om denne forskningen ikke kan generaliseres, vil den sammen med kunnskap fra andre på feltet, likevel kunne gi informasjon som i sin helhet kan bidra til utvikling av kunnskap om muntlighet i norske klasserom. For at det skal være mulig for andre å benytte seg av kunnskap som presenteres i denne masteravhandlingen, er det avgjørende at jeg har en refleksiv tilnærming til min posisjonaltet gjennom hele forskningsprosessen. I tillegg er det en nødvendighet at representasjonene av virkeligheten jeg erfarer, presenteres og beskrives utfyllende.

Det innhentede datamaterialet er ikke den egentlige virkeligheten, men en representasjon av deler av den (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Virkeligheten som beskrives i denne masteravhandlingen, er med andre ord en beskrivelse av hvordan virkeligheten fremstår for meg. Når jeg undersøker de utvalgte elevenes opplevelser av en undervisningsøkt med debatt som arbeidsform, kan jeg ikke kommentere om det er disse opplevelsene elevene faktisk har. Jeg kan kun beskrive deres uttalelser, begrunne min oppfatning av deres opplevelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49) samt vurdere mine tolkninger opp mot tidligere forskning på feltet og teori. Elevenes opplevelser er et resultat av kontekst og samhandling mellom forskeren og elevene. Kunnskap om elevenes opplevelser som er konstruert i slik samhandling, er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49) påvirket i aller høyeste grad. Det kan med andre ord være utfordrende å foreta en replikasjon av mine undersøkelser, som gir like resultater. På en annen side kan en foreta de samme undersøkelsene i andre kontekster med andre deltakere. Dersom flere utfører liknende undersøkelser, kan de ulike resultatene gi bredere kunnskap om feltet.

## 4.2 Problemstillingens opphav

I begynnelsen av masterprosjektet hadde jeg en hypotese om at elevers opplevelser av muntlighet i undervisningen, kunne være divergerende fra de positive opplevelsene Kunnskapsdepartementet (2019, s. 3) slår fast at undervisning i norsk skolefag skal gi. Denne hypotesen er basert på litteratur vedrørende tidligere forskning på feltet og egne erfaringer. Med utgangspunkt i denne tanken om virkeligheten, utformet jeg et undervisningsopplegg som hadde til hensikt å gi elever positive opplevelser knyttet til det å uttrykke seg muntlig. Jeg ønsket å gjennomføre dette opplegget som er konstruert med bakgrunn i tidligere forskningsresultater, og finne ut av hvilke opplevelser elevene hadde av undervisningsopplegget med debatt som arbeidsform. Et slikt utgangspunkt formet prosjektets problemstilling, og lyder følgende: «En kvalitativ undersøkelse av elever på ungdomstrinnet sine opplevelser av en undervisningsøkt med debatt som arbeidsform».

For å konkretisere problemstillingen ytterligere, behandlet jeg den som flere lærere behandler et kompetansemål. Kompetansemålene er store, lite konkrete og strekker seg over en lengre periode. Det foreligger derfor et behov for å bryte disse ned i mindre læringsmål, som kan oppnås i løpet av en kortere periode. I likhet med kompetansemål som brytes ned i læringsmål, ble problemstillingen brutt ned i mindre forskningsspørsmål. Disse spørsmålene konstrueres med bakgrunn i mine tidligere erfaringer med temaet muntlighet. Gjennom mine erfaringer har jeg fått en formening om hvilke aspekter ved elevenes opplevelser, som kan være interessante å undersøke. Mine erfaringer og kunnskap om temaet muntlighet, former og påvirker min egen forståelse av problemstillingen. I tillegg påvirker det hvordan jeg tolker funnene i prosjektet. I sin helhet påvirkes hele forskningen av mitt syn på virkeligheten, altså mine erfaringer med fenomenet, da dette synet avgjør hva jeg ser etter (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 25). Det jeg leter etter har innvirkning på hvilken metode jeg velger å benytte, som igjen påvirker hvor jeg retter fokus. Fokuset rettes gjennom spørsmål jeg stiller og kategoriene jeg foretar en analyse ut ifra, noe som påvirker resultatet.

## 4.3 Utvalg og tilgang til feltet

Problemstillingens ordlyd gav føringer for at prosjektets utvalg skulle bestå av ungdomsskoleelever. Samtidig er dette en norskdidaktisk masterbesvarelse, og det ble derfor gjort et valg om å plassere undervisningen i norskfaget. Det var behov for tilgang til

informanter i ungdomsskolen og tilgang på undervisningstimer i norsk som skolefag. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 51) var valg av informanter kriteriebasert, noe som gjorde at tilgangen på informanter var noe utfordrende å få. Årsaken til utfordringen var særlig fordi årsplaner for gjennomgang av temaer allerede var satt. Med dette mener jeg at flere lærere i ungdomsskolen allerede hadde forhåndsbestemt hvilke temaer deres elever skulle gjennomgå, og når de skulle gjøre dette. Tilgangen på ungdomsskoleelever var betinget av lærerne deres, som jeg kontaktet via e-post. Det betyr at utvelgelsen som ble gjort, egentlig ikke var valg av elever. Jeg var nødt til å velge ut lærere, fordi det var lærerne som kunne gi tilgang til feltet. Læreren var altså en portvakt, som kontrollerte adgangen til deltakerne (Gleiss & Sæther, 2021, s. 41). I dette prosjektet var jeg nødt til å benytte en portvokter, som kunne åpne dørene til elevene.

Som nevnt ble det sendt ut e-post vedrørende invitasjon til deltakelse i masterprosjektet. Denne ble sendt til tolv ulike lærere i Nord-Norge. Jeg var kjent med at lærerne som fikk invitasjonen, var norsklærere på ungdomstrinnet. De fleste av de forespurte lærerne responderte på forespørselen. Gjengangeren i responsene var at lærerne ikke hadde mulighet til å disponere den forespurte tidsbruken, til undervisning med muntlig arbeidsform og intervju av elevene. Den manglende tilgangen til feltet resulterte i et samarbeid med en medstudent, som hadde etablert kontakt med en potensiell lærer som kunne gi tilgang. Bakgrunnen for norsklærerens positive respons, var lærerens årsplan for undervisningen. Læreren hadde allerede satt av tid til gjennomgang av et bestemt tema, med rom for å benytte vilkårlige arbeidsformer. Det bestemte temaet for undervisningen samsvarte med tematikken min medstudent skulle undersøke. Samarbeidet medførte en sammenslåing av undervisningen som skulle gjennomføres, slik at begge kunne undersøke sine individuelle problemstillinger.

Til masterprosjektet fikk jeg tilgang til én ungdomsskoleklasse bestående av ti til femten elever. Det vil si at jeg i utgangspunktet hadde tilgang på ti til femten potensielle informanter. Av disse elevene, valgte jeg å foreta intervju av fem elever. Masterprosjektets begrensning på tid, var én av årsakene til at jeg valgte ut fem elever. Den andre årsaken var elevenes muntlige aktivitet og kjønnsfordelingen. Det ble altså gjort et utvalg med bakgrunn i at elevene skulle ha divergerende frekvens på deres muntlige aktivitet under debatten, samt en jevn kjønnsfordeling. Med andre ord ønsket jeg å intervju elever som var muntlig aktive, og elever som var mindre muntlig aktive. I tillegg forsøkte jeg å ha en informantgruppe som hadde en jevn bestand av gutter og jenter. Kriteriet vedrørende frekvens på muntlig aktivitet, var nødvendig for å få besvare det ene forskningsspørsmålet: «Hvorfor var de utvalgte elevene

faglig muntlig aktive eller ikke?». Det kjønnsbaserte kriteriet hadde ikke direkte relevans for masterbesvarelsen, likevel var jeg åpen for at dette var noe som kunne ha relevans. Dersom jeg opplevde en tydelig differanse i informasjonen deltakerne gav, som varierte ut ifra et mønster knyttet til kjønn, var dette noe jeg kunne undersøkt nærmere. Utvalget var altså kriteriebasert i to omganger. Først gjennom valg av lærer i norsk på ungdomstrinnet som kunne gi tilgang. Deretter gjennom faglig muntlig aktivitet og kjønnsfordeling.

Utvalget måtte gjennomgå et siste kriterium som omhandlet tillatelse og interesse. Etter at det var foretatt et valg om hvilke fem elever som skulle ha rollen som informanter til masterprosjektet, måtte disse elevene gi samtykke til innhenting av informasjonen i samband med deres foresatte. Samtykket deres kan ha vært gitt med bakgrunn i deres interesser for å bidra til forskning, og deres opplevelse av informasjonen som ble gitt. Kriteriene om tillatelse og interesse hadde ikke innvirkning på utvalget, da de fem elevene forble informanter etter siste elimineringsrunde. Utvalget i masterbesvarelsen består derfor av fem elever på ungdomstrinnet, som deltok i undervisning med debatt som muntlig arbeidsform.

Undersøkelsens omfang er lite, siden deltakerstørrelsen er lav. Deltakerne er ikke tilfeldig valgt ut, da det forelå enkelte kriterier for at utvalget skal kunne gi informasjon som kan besvare masteravhandlingens problemstilling om ungdomsskoleelevers opplevelser. Deltakerne er elever på ungdomstrinnet, som måtte erfare det samme undervisningsopplegget i norsk skolefag. Med bakgrunn i utvalget som er gjort, kan en allerede si at funn som er innhentet, ikke kan generaliseres til en større populasjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 39).

#### **4.4 Valg av metode for datainnsamling**

For å undersøke hvilke opplevelser elevene har av undervisningsopplegget med debatt som arbeidsform, måtte jeg benytte en metode som gjorde dette mulig. For å få større innsikt i det kognitive som foregår hos elevene, altså deres opplevelser, falt valget på en kvalitativ tilnærming i form av et semistrukturert intervju. Intervjuet gir rom for at eleven selv kan gi fylldige og detaljerte beskrivelser av deres synspunkter (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). En samtale mellom ulike aktører og eleven kan med andre ord gi innsikt i elevenes livsverden, noe som vil kunne være sentralt i lærerprofesjonen (Gleiss og Sæther, 2021, s. 99). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 99) er trygge samtaler en viktig del av skolehverdagen, som kan bidra til læring og gode relasjoner. Den yrkesrelevante erfaringen gjennomføringen

av intervju med elever kunne medbringe, er én årsak til at jeg valgte å benytte intervju som metode for innhenting av informasjon. For å sikre at mye av den innhentede informasjonen var relevant for masteroppgavens problemstilling, ble det utarbeidet en intervjuguide. Samtidig var målet med guiden å gjøre det mulig for elevene å bidra med utfyllende informasjon og at vi forholdt oss til det overordnede temaet for samtalen. Intervjuguiden beskrives i dette delkapittelet, etter at intervju som metode for datainnsamling belyses noe generelt. Som en avslutning på kapittelet som omhandler innsamlingsmetoden, presenteres intervjuets kontekst. Dette er en redegjørelse for undervisningsøktene som fant sted i forkant av intervjuene, og anses som svært relevant for å skape kontekst til elevenes svar.

#### **4.4.1 Intervju**

Intervju er en metode for å tilegne informasjon om blant annet deltakernes tanker og erfaringer (Sæther & Gleiss, 2021, s. 78), og foregår i form av en systematisk samtale. Føringer for samtalens karakter og art avgjøres på forhånd av forskeren som skal tilegne seg informasjon. Det vil si at informasjonen deltakeren besitter, kommer til uttrykk på forskerens premisser i form av spørsmålene som stilles, forholdet mellom deltaker og forsker, forskerens måte å kommunisere på, forskerens definisjonsmakt og andre ting som kan reguleres av forskeren. I dette masterprosjektet var målet å få innblikk i et utvalg elevers opplevelser av et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform. For å unngå at enkeltelevers synspunkter som kommer til uttrykk kunne påvirke andre elevers utsagn, valgte jeg å foreta individuelle intervjuer av elevene.

De individuelle intervjuene var ment til å gi innblikk i elevenes opplevelser, i etterkant av da de fikk opplevelsene. Med dette mener jeg at elevene ikke fikk spørsmål der og da i løpet av undervisningsøktene, men i etterkant av disse. I tillegg var det hensiktsmessig å kunne tilpasse spørsmålene i intervjuet ettersom hva informanten sa. Intervjuene som skulle gjennomføres, kunne derfor ikke være strukturerte eller ustrukturerte (Sæther & Gleiss, 2021, s. 80). Valg av intervjuform ble semistrukturerte intervjuer, som kunne tillate variasjon av hvilke spørsmål som ble stilt. Intervjuformen tillot også at rekkefølgen på og unnlattelse av enkelte spørsmål kunne variere. Potensielle oppfølgingsspørsmål som kunne supplere med informasjon eller avklare usikkerheter, var også mulig ved bruk av denne intervjuformen.



Det ble foretatt fem individuelle intervju med fem elever. Samtalene som foregikk varierte noe, men likheten mellom disse var at de alle hadde utgangspunkt i den samme intervjuguiden. Temaet i samtalene var derfor gjennomgående like, og omhandlet elevenes erfaringer med undervisningen som var gjennomført. Variasjonen i samtalene var forårsaket av elevenes respons på enkelte spørsmål, og deres engasjement i svarene. Med dette mener jeg at enkelte responser førte til oppfølgingsspørsmål, som andre deltakere ikke fikk. Et eksempel på oppfølgingsspørsmål som ble stilt på bakgrunn av den enkelte elevens respons på hva den synes om å ha debatt, følger nedenfor:

Adrian (pseudonym): *Det var morsomt.*

Forsker: *Okei (.) kan du nevne noen konkrete ting som gjorde at det var morsomt?*

Adrian: *(.)argumentene til motparten gjorde at det var morsomt.*

Forsker: *Okei kan du si noe mer om disse argumentene?*

Adrian: *De argumenterte med at bokmål ville vært bedre på grunn av at de rike allerede pratet slik, og det er jeg sterkt uenig i.*

Forsker: *Okei så det hjalp deg at du var sterkt uenig i noe motparten sa (.) hjalp det deg å være mer muntlig aktiv? (.) Var det kanskje noe som gjorde at du var så muntlig aktiv som du var?*

Adrian: *Det var jo fordi jeg mente at jeg hadde bedre poeng enn de (.) og at jeg ville bevise poengene mine. (.) Jeg hadde jo brukt tid på å ordne argumentene, så da må man jo nesten bare bruke de også.*

(Utdrag intervju – Adrian, 2022)

#### 4.4.2 Intervjuguide

«Grundige forberedelser er viktig for å kunne gjennomføre gode intervjuer som gir relevant informasjon for å svare på problemstillingen i forskningsprosjektet» (Sæther & Gleiss, 2021, s. 78). Én av forberedelsene som ble gjort i forkant av datainnsamlingen, var å lage en intervjuguide. Intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt for samtale, og spørsmålene var konstruert for å gi meg informasjon om det jeg leitet etter. For å sikre at sannsynligheten for at spørsmålene i intervjuene kunne gjøre det mulig å besvare problemstillingen, ble disse spørsmålene utarbeidet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Intervjuguiden som alle samtalen hadde utgangspunkt i, var ferdig utarbeidet omtrentlig to uker før intervjuene og undervisningen ble gjennomført. Dette førte til at de delvis forhåndsbestemte spørsmålene, ikke var utarbeidet med direkte hensyn til forekomster i undervisningen og heller ikke til deltakerne. Hensynene som ble tatt under utarbeidelsen, i forkant av prosjektet, var til ungdomsskoleelever generelt og planlagte hendelser i undervisningen. Forløpet til intervjuene var altså følgende: Valg av ungdomsskoleelever som målgruppe, utarbeidelse av undervisningsopplegg, utarbeidelse av intervjuguide med bakgrunn i teori og tidligere forskning, og gjennomføring av undervisningsopplegg.

### **4.4.3 Intervjuets kontekst**

Datamaterialet er innhentet gjennom et intervju som ble foretatt i etterkant av et undervisningsopplegg. Dette undervisningsopplegget kan anses som kontekst for informasjonen om virkeligheten. Hensikten med undervisningen var å aktivere elevenes forkunnskap og skape utgangspunkter for samtalen i intervjuene. Opplegget ble utarbeidet i samarbeid med en medstudent, og var bestående av tre hoveddeler: innføring i tema, forberedende gruppearbeid og debatt. De ulike sekvensene av undervisningen beskrives nærmere i påfølgende tekst, gjennom redegjørelse for mål, utgangspunktet, undervisningsopplegget, samt noe av kommunikasjonen som foregikk i klasserommet. Bakgrunnen for at jeg har valgt å belyse deler av undervisningssituasjonene, er at representasjon av virkeligheten må ses i kontekst. I tillegg ønsker jeg å skape mer åpenhet rundt prosjektet og samtidig tilføre masteravhandlingen et pedagogisk element.

### **Mål for undervisningen**

Formålet med undervisningssekvensene var todelt, for å bidra til to ulike masterprosjekter med ulike fokus. I denne avhandlingen vil jeg kun rette fokus mot målene som var relevante for mitt masterprosjekt. Undervisningsopplegget var konstruert med utgangspunkt i læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) om muntlige ferdigheter som grunnleggende ferdighet, muntlig kommunikasjon som norskfagets kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019), samt kompetansemål for 10. trinn i norskfaget. Hensikten med undervisningen var at elevene skulle få muligheten til å «[...] vise og utvikle kompetanse når de bruker fagspråk, argumenterer, reflekterer og eksperimenterer i muntlige [...] sjangre

og for ulike formål» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Elevene skulle altså gjøre forberedende arbeid, som resulterte i en debatt. Debatten var ment som en måte for elevene å vise kunnskap, samt kunne benyttes som utgangspunkt for samtale i intervjuene. Under følger en tabell som illustrerer formelle mål som er benyttet i utformingen av undervisningen. Disse kommenteres ikke ytterligere.

<b>Grunnleggende ferdighet</b> (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11) (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4)	<b>Kjerneelement i norskfaget</b> (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3)	<b>Kompetansemål i norskfaget</b> (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9)
<b>Muntlige ferdigheter</b>  [...] er del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for læring og faglig forståelse. De er også viktige for utviklingen av elevenes identitet og sosiale relasjoner, og for å kunne delta i utdanning, arbeid og samfunnsliv.  [...] samhandle med andre gjennom å lytte, fortelle og samtale.  [...] uttrykke seg hensiktsmessig i ulike [...] kommunikasjonsituasjoner [...].	<b>Muntlig kommunikasjon</b>  [...] positive opplevelser ved å uttrykke og utfolde seg muntlig.  [...] lytte til og bygge videre på andres innspill.  [...] presentere, fortelle og diskutere på hensiktsmessige måter [...] planlagt, foran et publikum.	<b>Kompetansemål 10. trinn</b>  [...] bruke fagspråk og argumentere saklig i diskusjoner, samtaler, [...] om norskfaglige og tverrfaglige temaer.  [...] informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige [...] sjangre og for ulike formål tilpasset mottaker og medium.

## Elevenes forkunnskap

I forkant av undervisningen vi hadde med elevene, hadde de en 30-minutterssekvens der de gjennomgikk deler av temaet sammen med faglærer. Elevene hadde derfor en del bakgrunnskunnskap om temaet, som ble benyttet i undervisningen vi førte. Elevenes kunnskap nyttes gjennom å sammen bygge videre på det de allerede hadde ervervet, noe som gjorde at elevene ikke ble overlatt til å konstruere all kunnskapen selv. En slik tilnærming til undervisningen er inspirert av Svenkeruds (2013, s. 6) tematisering av elevens arbeidsminne.

## Undervisningsopplegg

For å gi et overblikk på undervisningsoppleggets ulike deler, har jeg valgt å illustrere opplegget gjennom en tabell som viser hva vi har gjort. Denne tabellen er inspirert av et utdrag fra ILP ved Universitetet i Tromsø (2022) sitt dokument for undervisningsplan på Grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. trinn.

Del av undervisningen	Beskrivelse av undervisningen
Introduksjon (tid: 40 min.) Utført av begge studentene.	Anslag som omhandler Ivar Aasen og Knud Knudsens arbeid og idéer til det norske skriftspråket.  Elevene gjøres ytterligere kjent med den norske språkhistorien etter 1814 og etableringen av skriftspråkene, gjennom helklassesamtale og kryssordaktivitet.
Forarbeid (105 min.) Utført i regi av begge studentene.	Elevene tildeles roller og jobber i grupper som faglærer har forhåndsbestemt. Arbeidsoppgavene innebærer innhenting av informasjon, forberede argumenter, samt øve på formidling. I denne situasjonen fungerer lærerne (2 stykker) som veiledere.  Elevene overlates <i>ikke</i> til seg selv i særlig høy grad.
Debatt (tid: 80 min.) Utført i regi av begge studentene, men elevene hadde ledelsen.	Elevene debatterer over implementeringen av bokmål og nynorsk som skriftspråk, i et leid lokale som kan gi en atmosfære av å leve på 1800-tallet.  Elevene overlates til seg selv i stor grad, da de er tildelt roller som blant annet ordstyrere. I denne situasjonen fungerer lærere som et tilgjengelig støtteapparat.

## **Kommunikasjonen i klasserommet**

I klasserommet foregår det flere ulike former for kommunikasjon. En del av kommunikasjonen som foregår i interageringen mellom individene, er blant annet kroppsspråk, verbalspråk, skriftspråk, og stillhet. Stillhet i klasserommet er også en form for kommunikasjon, men hva en forsøker å kommunisere gjennom stillheten, kan være uvisst. Gjennom dette delkapittelet, har jeg som formål å belyse deler av undervisningssituasjonene som forekom i forkant av intervjuet med de utvalgte elevene. Hensikten med å belyse dette, er å skape kontekst og vise til refleksjon rundt undervisningssituasjonen.

Språk er et kommunikasjonssystem som benyttes til ulike formål, og som imøtekommer ulike regler. Fra tidlig alder etablerer og utvikler barn et språk som tar utgangspunkt i det sosiale språket som allerede er etablert i hjemmet. Med dette menes det at dersom et barn vokser opp i et hjem som praktiserer det norske språket, vil dette barnet utvikle et norsk språk som bærer preg av den sosiale variasjonen av språket. Det vil si at to ulike barn fra to ulike hjem, der begge praktiserer norsk, kan ha ulike sosiale variasjoner av språket sitt. Ifølge Blikstad-Balas (2016, s. 37) kan tilegnelse av det sosiale språket varierer fra hjem til hjem. Videre utdyper Blikstad-Balas (2016, s. 37) at de sosiale språkene egner seg i ulike situasjoner, og kan på ulikt vis gi fordeler og utfordringer for elever i skolen. Elever som allerede har tilegnet seg det sosiale språket som også benyttes i skolen, må ikke nødvendigvis benytte tid til å lære dette språket som passer situasjoner i skolen. På en annen side må elever som har tilegnet seg et annet sosialt språk, lære og erverve dette språket. Elevens relasjoner til språket i skolen, vil kunne ha innvirkning på deres læringsutbytte og behov for innsats.

I elevenes interaksjon mellom hverandre og læreren, vil kommunikasjonen kunne variere ettersom hvilke sosiale variasjoner av språket de ulike deltakerne har tilegnet seg eller arbeider med å lære seg. Med bakgrunn i at skolen har en variasjon av det sosiale språket, kan det tenkes at det også er denne variasjonen læreren besitter. Det er ikke gitt at alle deltakerne behersker det samme sosiale språket som foregår i skolekontekst, noe lærer bør ha et bevisst forhold til, da dette kan være en faktor som kan ha innvirkning på kommunikasjonssituasjonens frekvens og innhold. Kommunikasjonen i undervisningsøktene kan ha vært påvirket av sosial variasjon i språket, men det er ingenting som kan slås fast siden det ikke har vært en fokusert undersøkelse av dette. Med dette mener jeg at observerte den pedagogiske situasjonen samtidig som jeg selv drev den i samarbeid med medstudent, uten å ha noe fokus rettet mot den. Det vil si at jeg ikke har foretatt noen systematiske registreringer

av hendelser, og ulike kommunikasjonssituasjoner jeg beskriver vil ikke være særlig representative for klassen. Likevel velger jeg å trekke frem et par av situasjonene i påfølgende avsnitt, da disse kan bidra til å tilføye informasjon vedrørende intervjuene.

I økten der det forekom helklassesamtaler, foregikk det i stor grad dialog mellom lærer og enkelte elever som ønsket å bidra muntlig. Variasjonen av hvilke elever som bidro muntlig, var liten. Det var omtrentlig 30% som var særlig faglig muntlig aktive i undervisningssituasjonen, og årsaken bak denne forekomsten kan være mangfoldige. Noen av betingelsene som kan ha bidratt til denne forekomsten, kan tenkes å være kulturen for muntlig aktivitet som er etablert i klasserommet, manglende interesse for temaet eller ulik variasjon i det sosiale språket. Med bakgrunn i informasjonen fra intervjuene, kan en tro at det ikke er kulturen for muntlig aktivitet som er påvirkende faktor i dette tilfellet. Det kan tolkes fra svar i intervjuene at elevene er vant til å arbeide muntlig på ulike måter i faget, men jeg har ikke undersøkt dette noe nærmere. Interesse som påvirkende faktor er noe jeg heller ikke har undersøkt. Jeg kommenterer derfor ikke disse potensielle faktorene nærmere. De ulike språklige variasjonene kan tenkes å hatt særlig innvirkning på hvilke og hvor mange elever som ønsket å bidra muntlig. Undervisningsøktene stilte til en viss grad krav om språklige ferdigheter som omhandlet blant annet begrepskunnskap. Innenfor skolens sosiale språk, benyttes det ofte begreper for å belyse ulike fenomener. Dersom forståelsen av begrepene er mangelfulle eller divergerende, kan dette være noe som har påvirket undervisningsøktens faglig muntlige aktivitet. Dette kan videre ha innvirkning på informantenes svar i intervjuene, som blant annet kan være evnen til å forstå spørsmål, formidle tanker og gjøre seg forstått.

## **4.5 Metode for analysearbeidet**

Jeg har gjort en analyse av informasjonen elevene gir om deres opplevelser knyttet til undervisningsopplegget med muntlighet som arbeidsform. Denne informasjonen ble innhentet gjennom intervju, som i etterkant ble transkribert. Analysen er gjort av transkripsjonen, som uttrykker elevenes uttalte tanker. I dette delkapittelet beskrives transkripsjonene av datamaterialet, samt hvordan analysen av materialet har foregått. Hensikten med å fremlegge prosessen som leder frem til funn og analysen av disse, er å vise til hva som leder til konklusjonen om elevenes opplevelser av undervisningsopplegget.

### 4.5.1 Transkripsjon

På grunn av min manglende erfaring med å foreta intervju av forskningsdeltakere, var jeg usikker på mine evner til å holde en samtale og gjøre gode notater samtidig. Jeg ønsket å kunne gjengi informantenes besvarelser på en korrekt måte, i tillegg til at jeg måtte ta hensyn til at jeg hadde begrenset tid. Det ble gjort en vurdering om at det ikke forelå nok tid til å gjøre komplette notater basert på hukommelsen, rett etter hvert intervju. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 85) bør utfyllende notater gjøres øyeblikkelig etter at intervjuet er avsluttet, for å sikre at relevant informasjon dokumenteres. Intervjuene måtte derfor dokumenteres på en annen måte, enn gjennom hukommelse og notater. For å ivareta denne informasjonen fra intervjuene, slik jeg anså det som best mulig, valgte jeg å gjøre lydopptak. Dokumenteringen av intervjuene måtte behandles før de kunne benyttes som datamateriale. For å få en god oversikt, ble disse lydopptakene transkribert.

Transkribering er ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 97) det en gjør når en formaterer muntlig tale til skriftlig tekst. Under transkriberingen lyttet jeg til opptakene og noterte ned det som ble sagt i intervjuene. Intervjuene var omtrent ti til tretten minutter lange, noe som resulterte i fem til seks sider med tekst fra hvert intervju. En må ikke transkribere alt som blir sagt under et intervju (Gleiss og Sæther, 2021, s. 97), men med bakgrunn i at intervjuene ikke var særlig lange og det ikke forekom noe særlig digresjon, valgte jeg å transkribere alt. Av hensyn til informantenes anonymitet, ble transkriberingen gjort med bruk av bokmål som skriftspråk. Med dette mener jeg at det ikke er gjort en direkte gjengivelse av informantenes uttalelse, men en direkte gjengivelse av ordene i standard målform. En annen ting som er endret i transkriberingen, er fjerning av småord som «øøh». Slike småord er erstattet med «(.)», slik lengre pauser også er formidlet i transkripsjonen. For å vise til det som er beskrevet ovenfor, følger et eksempel på et utdrag fra en transkribering.

*Som grunnleggende ferdighet (.) Muntlighet, det er jo å gjøre seg forstått og kunne argumentere for ting muntlig. Det å kunne snakke med folk, forstå andre og (.) at du skal kunne ta del i ting. Du skal kunne ordlegge deg på riktig måte ettersom hvem og hvor.*

Årsaken til at småord er fjernet, er fordi det ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 98) kan oppleves som forstyrrende i en skriftlig tekst. Bakgrunnen for at jeg valgte å transkribere lydopptakene, var tips fra erfarne lærere og masterveilederen. Begrunnelsen for tipsene lignet

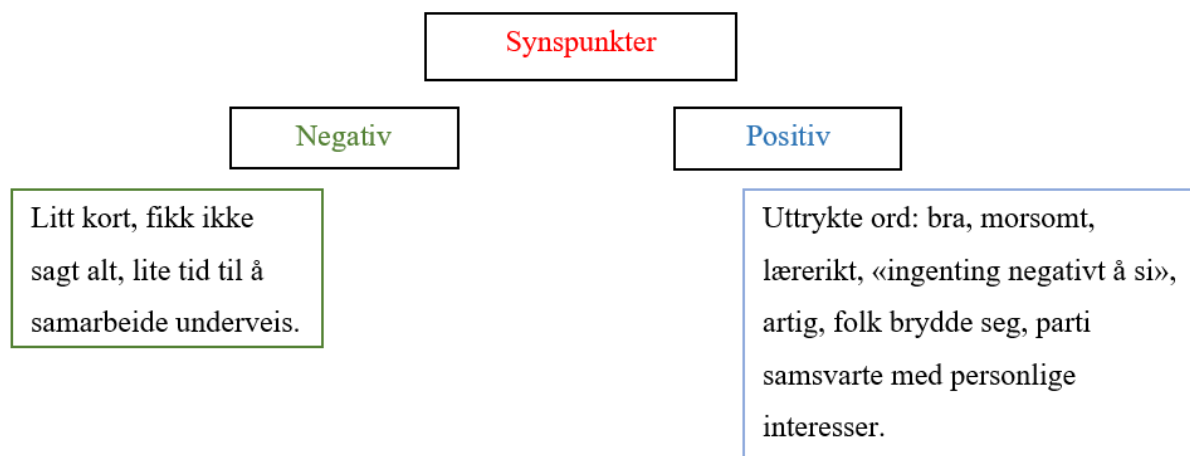
Gleiss og Sæthers (2021, s. 97) begrunnelse: «[...] mange forskere synes likevel at analyseprosessen er enklere når materialet foreligger som skriftlig tekst».

#### **4.5.2 Koding**

Etter at lydopptakene var transkribert, forelå det en stor mengde potensielt datamaterialet. For å finne relevant data og skape mening av disse, måtte datamaterialet deles opp (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Denne oppdelingen er en kategorisering av datamaterialet. Kategoriene tar utgangspunkt i problemstillingen, samt svar i intervjuene. Det vil si at den brukte analysemetoden er til dels forhåndsbestemt, og derfor deduktiv (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171). På en annen side kan metoden for analysearbeidet anses å være noe mer induktiv, da den i større grad tar utgangspunkt i datamaterialet. Analysemetoden i dette masterprosjektet kan med andre ord anses å ligne en abduktiv tilnærming til datamaterialet.

For å sikre at potensielle funn ville kunne ha relevans for oppgavens problemstilling, ble spørsmålene i intervjuguiden utformet med hensyn til denne og forskningsspørsmålene. Under analysearbeidet utviklet jeg kategorier med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, for å sikre videre relevans til prosjektets helhet. Svakheten ved at kategoriene ble utviklet på denne måten, er at mye informasjon fra deltakerne kan gå tapt. Med dette mener jeg at de utvalgte elevene kan ha uttrykt nyttig og viktig informasjon, men siden informasjonen ikke ble ansett for å ha relevans for problemstillingen, fanges ikke denne informasjonen opp. Datamaterialets kategorier er en form for koding, som kun deler opp og koder det datamaterialet som har relevans for problemstillingen. Kategoriene er hovedtemaene i materialet, som videre kodes inn i mindre grupper. For å visualisere kodingens sortering, følger et slags tankekart som illustrerer kodingsstrukturen i en av kategoriene:





Illustrasjonen ovenfor viser hvordan en hovedkategori som er utarbeidet fra forskningsspørsmål I, deles inn i kodene «positiv» og «negativ». De laveste boksene gjengir eksempler på konkrete ting deltakerne uttrykker.

Proessen med å kode datamaterialet startet, som tidligere nevnt, med at en del koder var laget på forhånd. Disse var ført opp på et ark med ulike fargekoder, som var plassert foran meg når jeg gjennomgikk transkripsjonene. Under gjennomgangen av det transkriberte materialet, merket jeg av relevante koder i marginen. Under prosessen med å inndele informasjonen i forhåndsbestemte koder, ble jeg interessert i momenter som kunne belyse blant annet bakgrunnen for elevenes synspunkter. Det ble derfor utarbeidet flere koder, som hadde sitt utgangspunkt i datamaterialet. Én av kodene var blant annet «bakgrunn», som videre kunne sorteres inn i for eksempel «tid», «ressurser», «interesser», «relevans», «forarbeid», «oppgavebestilling». Nedenfor illustreres opprinnelsen til én kode, som kunne repeteres i utdrag fra flere av intervjuene.

Utdrag	Kode
«Jeg synes det var bra å ha debatt, men det var litt kort (.) jeg fikk liksom ikke sagt alt»	Tid
«Vi burde hatt pause midt i debatten (.) så kunne vi snakket litt sammen på gruppa og blitt enig»	Tid
«Folk brydde seg (.) vi fikk satt oss inn i det (.) vi fikk levd oss inn i det liksom»	Tid / forarbeid

Kodene var altså bestemt av problemstillingen og noe av informasjonen i datamaterialet. For å foreta koding med utgangspunkt i datamaterialet, ble det gjort en tilpasning for å

imøtekomme egeninteresser. Denne tilpasningen kan anses å være en svakhet ved analysearbeidet, i likhet med det som er nevnt tidligere om informasjon som ikke fanges opp. Likevel kan kodingen og analysearbeidet gi god informasjon, selv om informasjonen som gis betinges av forskeren. Årsaken til denne antydningen om at mitt arbeid kan gi god informasjon, er fordi alt analysearbeid innebærer en del koding med subjektiv fortolkning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 178). Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 178) er avgrensning av hva som kodes en del av valgene forskeren må ta. I dette analysearbeidet er det gjort et valg om å kode med utgangspunkt i problemstillingen, og kode for å innhente utfyllende informasjon om bakgrunnen for ulike utsagn. Analysearbeidet kan med andre ord til dels anses som en form for tematisk analyse innenfor hermeneutikken, der lesetilnærmingen er detaljert. Postholm og Jacobsen (2018, s. 162) beskriver denne tilnærmingen slik: «Forskeren retter oppmerksomheten mot hver enkelt setning eller klaser av setninger og spør seg hva denne eller disse kan uttrykke om fenomenet eller erfaringen som skal beskrives».

Gjennom en detaljert lesetilnærming har jeg som forsker trukket ut enkelte sitater fra de intervjuede elevene. Fenomenet sitatene representerer, er opplevelser av undervisningsopplegget. Disse opplevelsene har kommet til uttrykk gjennom intervju som er transkribert, og deretter sortert inn i kategorier / tema / koder som enten er forhåndsbestemt eller bestemt med utgangspunkt i datamaterialet. Under den detaljerte lesetilnærmingen, er det gjort oppdagelser av utsagn som kan uttrykke aspekter ved opplevelsene direkte eller indirekte. Flere utsagn kan indikere elevenes opplevelser som ligner eller er avvikende fra hverandre. Utsagnene drøftes derfor til dels opp mot hverandre, for å belyse flere versjoner av opplevelser knyttet til de ulike kategoriene.

## **4.6 Undersøkelsens kvalitet**

Denne undersøkelsen har ikke hatt som mål å avdekke fullstendige sannheter ved virkeligheten, men deler av virkeligheten. Nærmere bestemt er målet å avdekke deler av virkeligheten som deltakerne formidler, basert på erfaringene de har hatt gjennom et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform. Kvaliteten til den gjennomførte undersøkelsen, bør derfor bedømmes med utgangspunkt i hvordan kunnskap innenfor feltet er produsert og presentert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219).

En del av den gjennomførte undersøkelsen innebærer ivaretagelse av deltakerne, og det bør derfor foretas en vurdering av de etiske hensynene som er tatt. Prosjektet er utført med utgangspunkt i en problemstilling, og relevans mellom denne og metodevalg bør derfor vektlegges i vurderingen av undersøkelsens kvalitet. Dette belyses i kapittelet «valg av metode». Et annet aspekt ved en undersøkelses kvalitet, er dens pålitelighet. Undersøkelsens pålitelighet bør vurderes med utgangspunkt i to følgende aspekter som Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) redegjør for: «At forskeren reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den». Redegjørelse for selvstendig refleksjon over egen påvirkning samt synliggjøring av prosjektets helhetlige prosess, er forsøkt gjort gjennom metode- og analysekapittelet. Ved å presentere prosessen, kontekst, relasjoner mellom forsker og deltakere samt konkrete gjengivelser av utsagn, kan det lede til at andre kan reflektere over og vurdere prosjektets resultater. I tillegg vil slik åpenhet kunne vise til bakgrunnen for konklusjoner som trekkes. Undersøkelsens kvalitet bør derfor vurderes ettersom hvorvidt forskningen kan anses som gyldig eller ikke, i tillegg til overnevnte vurderingskriterier.

I dette avsluttende kapittelet for forskningsdesignet og prosessen i forskningen, presenteres etiske hensyn som er tatt for å ivareta forskningsdeltakerne. Deretter reflekterer jeg over hvilken innflytelse forskningsprosessen har hatt på resultatene. Dette er ment som en supplerende til og oppsummering av aspekter som belyses underveis i masterbesvarelsen. Min innflytelse på resultatene viser til forskningens pålitelighet, og den grad funnene er til å stole på (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). For å tematisere den kvalitative forskningens gyldighet nærmere, belyses også undersøkelsens troverdighet og overførbarhet.

#### **4.6.1 Forskningsetiske retningslinjer**

Masterprosjektet bygger på et datamateriale som gjør at forsker får tilgang på personlig og identifiserende informasjon som angår deltakerne i undersøkelsen. Slik informasjon er meldepliktig, og datainnsamlingen ble ikke igangsatt før Norsk Senter for forskningsdata godkjente prosjektet. Faktorer som hadde innvirkning på NSDs avgjørelse om å godkjenne prosjektet, er blant annet fremleggelse av dokumenter som viser til at forskeren skal opptre med aktsomhet gjennom hele prosjektets periode; forberedelse av undersøkelsen, rapportering og andre aktiviteter som kan knyttes til forskningen. Slik aktsomhet er pliktlagt gjennom

Forskningsetikkloven (2017, §4). Aspekter ved utvising av aktsomhet i tilknytning masterprosjektet, fremkommer i påfølgende tekst.

#### **4.6.1.1 Informert samtykke til deltakelse**

Deltakere som berøres direkte i prosjektet, har formelt gitt informert samtykke til å delta. Det betyr at deltakerne er gjort kjent med undersøkelsen som gjennomføres, og hva deltakelse innebærer. Informasjonen om undersøkelsen ble gitt skriftlig, der blant annet formål med prosjektet, hvordan prosjektet skulle foregå, bakgrunnen for utvalget i undersøkelsen og tiltak for sikring av deltakerens personvern, var presisert. De direkte berørte deltakerne fikk samtidig informasjon om muligheten til å få innsyn i registrerte data og lydopptak, og behandlingen av disse datamaterialene. Samtykke til deltakelse i prosjektet måtte forekomme skriftlig, men tilbaketrekking av samtykket kunne foregå skriftlig eller muntlig. Dette var deltakerne også informert om.

Aktører som skolen og faglæreren til de utvalgte elevene, ble gitt utfyllende informasjon om prosjektets formål, innhold og hva deltakelse innebærer. Forskjellen mellom dokumenter som ble fremlagt aktørene og de direkte berørte deltakerne, er at skolen og faglæreren ikke måtte gi formelt samtykke til deltakelse. Prosjektet angår likevel skolen og faglæreren indirekte, og tillatelse til gjennomføring av prosjektet måtte gis før prosjektet kunne gjennomføres. Skole og faglærer gav altså informert samtykke, i likhet med de utvalgte elevene som var direkte berørt i prosjektarbeidet.

#### **4.6.1.2 Personvern og behandling av datamaterialet**

I et forskningsprosjekt skal etiske hensyn vises deltakerne i prosjektet. Dette masterprosjektet berørte ulike aktører; skole som organisasjon, lærer og elever. Skolen som organisasjon og læreren berøres ikke direkte, men funn som presenteres i masteravhandlingen *kan* virke som en representasjon av disse aktørene. For å ivareta personvernet til skolen, læreren og elevene, forholdes alle identifiserende faktorer anonyme. I omtale av skolested og elevene, gis det fiktive navn. Likevel vil ulike aktører i skolen ha muligheten til å lese masteravhandlingen, og gjengivelse av uttrykte holdninger som kan gi et negativt bilde på deltakerne, vil ikke forekomme. Samtidig ønsker jeg å presisere at det ikke har vært hensiktsmessig å avdekke

eventuell mangelfull undervisningspraksis, gjennom prosjektet. På en annen side kan enkelte funn i datamaterialet antyde et behov for økt kunnskap om muntlighet eller variasjon i muntlige arbeidsformer.

Andre tiltak som bidrar til å ivareta personvernet til deltakerne, er behandlingen av datamaterialet. Datamaterialet innhentes gjennom lydopptak som lagres på en plattform fra utdanningsinstitusjonen, som krever totrinnsverifisering. En slik lagringsplass øker sikkerheten for at uvedkommende ikke får tilgang til lydopptakene, som kan identifisere deltakeren eller andre som potensielt nevnes i lydklippet. Likevel destrueres lydopptakene senest innen prosjektet avsluttes, da det ikke lenger er behov for å innhente mer informasjon gjennom lydopptakene av intervjuene.

#### **4.6.2 Undersøkelsens pålitelighet og gyldighet**

Kunnskap på feltet som denne masterbesvarelsen bidrar til, er betinget av flere faktorer. I første omgang startet masterprosjektet med inspirasjon fra en tidligere undersøkelse på muntlige fremførings situasjoner, som var publisert av Svenkerud (2013). Svenkeruds (2013) artikkel belyste flere aspekter ved muntlighet i klasserommet, der blant annet det som kan anses som mangler i undervisningen fikk noe fokus. Allerede i dette øyeblikket begynte masterprosjektet å ta form i den retning at det skulle gjennomføres et undervisningsopplegg, som var ment til å innebære gjennomtenkte tiltak for å ikke få tilnærmet like resultater som Svenkerud (2013) fikk i undersøkelsen sin. Med dette mener jeg at Svenkerud (2013) avdekket at noen elever opplever at det ikke rettes særlig fokus mot muntlige ferdigheter i undervisningen, og at det kan tenkes at flere skoler har kultur for å ha elevfremføringer som arbeidsform i undervisningen. Jeg valgte derfor å komponere et undervisningsopplegg som forsøkte å rette oppmerksomhet mot muntlig kompetanse, og samtidig arbeide på en annen måte som også fremmet lytterrollen. I denne delen av prosjektet, begynte noe kunnskap å ta form. Kunnskap som begynte å oppstå i det tidlige stadiet av prosjektet, har konstruert videre kunnskap som har oppstått i samband med forskningsdeltakere, og i møte med ny teori og tidligere forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220). En slik tilnærming til konstruksjon av kunnskap, omtales som intersubjektiv av Postholm og Jacobsen (2018, s. 220).

Kunnskap som har oppstått gjennom funn i masterbesvarelsen, kan tenkes å være den mest relevante kunnskapen som presenteres. Likevel betinges kunnskap om elevenes opplevelser

av undervisningsopplegget med debatt som arbeidsform, av forskerens tolkninger som forsøker å gi mening av datamaterialet. Postholm og Jacobsen (2018, s. 220) forklarer hvordan forskeren ofte forholder seg til dette gjennom tre spørsmål: «Hva betyr det jeg har funnet, egentlig?», «hvordan står mine funn i forhold til andre som har forsket på det samme eller lignende problemstillinger?» og «hvordan kan jeg som forsker ha påvirket data og funn?». Gjennom analysekapittelet belyses subjektive tolkninger av elevenes utsagn, noe som kan være en mulig feilkilde. Analysen av innholdet preges av verdien jeg selv legger i enkelte ord, og kan forstås ulikt fra slik informanten har forstått og ment ordene. I tillegg har jeg forsøkt å trekke noen linjer mellom deltakernes utsagn, samt linjer mellom disse og tidligere forskning og teori. Det kan gjøre at jeg har ulikt fokus fra det andre kan ha under en analyse av de samme utsagnene, særlig når jeg foretar en analyse med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det har derfor vært viktig for meg å presentere utsagnene så presist som mulig, basert på lydopptak fra intervjuene. Datamaterialet er fullstendige transkripsjoner av intervjuene som er gjennomført.

Transkripsjonene i seg selv er ikke særlig påvirket av forskeren, men alt som foregikk før og etter transkripsjonene kan være påvirket av forskeren. Særlig forskerens relasjon til deltakerne kan ha hatt stor innvirkning. Samtalens art, svarene deltakerne gir og forskerens forståelse av responsen, påvirkes av relasjonen mellom forskeren og deltakerne. Beskrivelsen av andres forståelse og utsagn som kommer til uttrykk gjennom intervjuene, er altså preget av meg som forsker. Elevenes svar kan vike fra deres egentlige tanker, særlig fordi elevene gir en indirekte evaluering av undervisningen, foran forskeren som konstruerte opplegget.

Dersom noen andre enn forskeren gjennomførte undervisningsopplegget, kunne responsen vært noe annerledes. Den tilsynelatende positive relasjonen mellom forsker og deltaker, kan bidra til at det oppstår en slags flytende samtale som vil kunne gi mer informasjon. Fremfor en spørsmål-svar-sekvens som kan tenkes å kun gi informasjon om nøyaktig det forskeren spør om, fremfor å gi rom for at elevens faktiske interesser og opplevelser kommer til uttrykk. Nedenfor påfølger et utdrag fra et intervju, for å eksemplifisere det jeg mener:

*Jeg synes opplegget var bra. Jeg fikk arbeide annerledes og måtte ikke bruke masse tid på å skrive. Du viste meg hvordan jeg heller kunne tegne eller bruke stikkord for å huske det som var viktig for meg (Utdrag intervju – Gunnar, 2022).*

Det kan tenkes at dersom forskeren var fullstendig ukjent for deltakeren, ville ikke nødvendigvis siste del av deltakerens erfaring komme til uttrykk. På en annen side kan det tenkes at dersom deltakerne har erfart noe de opplever som kritikkverdig, vil det ikke nødvendigvis komme til uttrykk når det er en relasjon mellom forsker og deltaker. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) vil mennesker tilpasse det de sier, til det de tror at intervjueren ønsker å høre. Det kan tenkes at deltakerne er ekstra oppmerksomme på det de tror forskeren ønsker å høre, dersom de har en relasjon til hverandre. Med utgangspunkt i overnevnte, kan en si at forskeren har hatt innvirkning på datamaterialet og funnene, allerede før transkripsjonen ble utført. Kunnskap som presenteres i denne masterbesvarelsen, må derfor anses som et bidrag til utviklingen av kunnskap om muntlighet i klasserommet. Det må ikke anses som kunnskap på en helhetlig virkelighet, men en delaktig virkelighet om deltakernes opplevelser av undervisningen.

Informasjonen de utvalgte elevene gir, betinges til dels av verdien jeg som forsker legger i ordene de benytter seg av. Et eksempel på dette kan være informasjonen én av de intervjuede elevene gav, når en ble spurt om hva en tror muntlighet som grunnleggende ferdigheter innebærer:

*Å kunne prate, å kunne bli forstått, å kunne forstå andre. Altså at du skal kunne bli forstått og at du skal kunne forstå andre. (Utdrag intervju – Hansine, 2022).*

Som forsker må jeg analysere informasjonen elevene gir, ut ifra den samme forståelsen av fenomenet muntlighet som grunnleggende ferdigheter og muntlig kompetanse, som jeg presenterer i teorikapittelet. Likevel kan det være utfordrende å definere ord elevene benytter.

Når jeg som forsker spør de utvalgte elevene om hva de tror muntlighet som grunnleggende ferdigheter omhandler, har jeg makten til å beskrive deres forståelse av fenomenet. Ifølge Gleiss og Sæther (2021, s. 51) får jeg som forsker stor definisjonsmakt, når det er jeg som utvikler begreper eller kategorier under analyseprosessen. Samtidig kan jeg anses å ha makt av ytterligere grad, da jeg forsker på unge elever. På grunn av maktforholdene som foreligger i dette masterprosjektet, har jeg reflektert over valg jeg tar under forskningsprosessen.

Undervisningsøktene som var gjennomført i forkant av intervjuene, bestod av seks timer. Til tross for at dette kan være kort tid, arbeidet jeg for å skape relasjoner til elevene i hele klassen. Relasjonsbyggingen kan ha bidratt til å redusere noe av maktforholdet som kunne foreligge. Gjennom relasjonsbyggingen forsøkes det å redusere elevenes opplevelse av

forskeren som ekspert, og heller styrke deres opplevelse av forskeren som et individ med ønske om å lære om deres opplevelser av undervisningsopplegget.

I undersøkelsen av andres opplevelser av en hendelse, kan det være utfordrende å benytte begreper og liknende for å gjøre korrekte målinger. Særlig fordi opplevelsene defineres av den enkelte, og alles opplevelser kan være unike. Det har derfor vært nødvendig å utvikle kategorier eller koder som kan bidra til å si noe om deler av den enkeltes opplevelse eller erfaring. Det vil si at ikke alle opplevelsene måles, men et mindre utvalg av disse tolkes og drøftes. Undersøkelsens indre gyldighet, som er et begrep Postholm og Jacobsen (2018, s. 229) benytter for å tematisere samsvaret mellom påstått virkelighet og påstått årsaks- og virkningsforhold, kan anses å være noe svak. Deler av årsaksforholdene som uttrykkes, er til dels antakelser som baseres på andre studier. Enkelte årsaksforhold som kommer til uttrykk, har noe bedre grunnlag. Disse gjøres rede for gjennom begrunnede utsagn fra forskningsdeltakeren, som tolkes og drøftes av forskeren. På en annen side kan undersøkelsen indre gyldighet fremstå som noe sterkere enn først antatt, da leseren gis muligheten til å få et innblikk i forskerens inntrykk av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230).

Forskerens inntrykk av elevenes opplevelser av undervisningsopplegget synliggjøres, gjennom blant annet tematisering av forskerens utgangspunkt for prosessen, fokusområder, relasjoner, kontekst for datainnsamling, direkte redegjørelse for forskningsdeltakernes utsagn o.l. Likevel kunne undersøkelsen vært mer transparent, dersom stemning og liknende som kunne hatt innvirkning på intervjusekvensene, ble redegjort for. Til tross for at mer informasjon om prosjektet kunne vært presentert ytterligere, har undersøkelsens helhet noe overføringsverdi. Det kan gjennomføres undersøkelser av lignende undervisningsopplegg, med ulike deltakere og innhold. Elevenes opplevelser vil variere ettersom hvem de er som individ, hvilke interesser de har, hvilken tilnærming læreren har, hva den velger å tematisere, og struktur på gjennomføringen. I tillegg kan alle deltakernes tidligere erfaringer ha stor innvirkning på opplevelsene de erfarer. Med andre ord, vil resultatene kunne bli totalt divergerende fra hverandre. Likevel kan stor variasjon av gjennomføringer gi mye kunnskap på feltet. Erfaringer som deles på en ærlig og åpen måte, kan vurderes av andre og motivere til å prøve ut lignende ting i skolen. Masterbesvarelsens resultater kan ikke generaliseres, men et bredt utvalg av ulike undersøkelser på temaet, kan bidra til dette i fremtiden.



## **5 Analyse – den tolkede forståelsen og drøfting av funnene**

Funnene er inndelt i kategorier som er konstruert ut ifra problemstillingen, forskningsspørsmålene og datamaterialet. Kapittelets inndeling er delvis organisert etter forskningsspørsmålenes struktur:

- i. Hva synes de utvalgte elevene om undervisningsøkt med debatt som arbeidsform?
- ii. Hvorfor var de utvalgte elevene faglig muntlig aktive eller ikke?
- iii. Hvordan forstår elevene fenomenet muntlighet?

Under analyseprosessen opplevde jeg å gjenfortelle flere funn, noe som har resultert i at kapittelet struktureres gjennom en sammenslåing av forskningsspørsmål I og II, og etterfølges av forskningsspørsmål III. Med dette mener jeg at temaer som belyser synspunkter og bakgrunn for muntlig aktivitet, inngår i det samme delkapittelet. Utsagn som er relevante for de enkelte forskningsspørsmålene, underbygges fortløpende med tolkning og drøfting. Dette oppsettet er inspirert av analysestrukturen til Fordelsens (2019) masterbesvarelse om pedagogisk entreprenørskap i barneskolen.

Mine tolkninger vil kunne være preget av mine subjektive oppfatninger, til tross for at jeg har vært kritisk i min tilnærming til datamaterialet og analysearbeidet. For å forsøke å fremstille funnene på en måte som får frem de virkelige opplevelsene til elevene, presenteres de analyserte utsagnene underveis. Dette gjøres også for at andre til dels kan danne egne fortolkninger av utsagnene, til tross for at mye er kontekstavhengig. Funnene drøftes opp mot tidligere forskning og teori som presenteres i kapittel 2 og 3.

### **5.1 Elevenes synspunkter på, og faglig muntlig deltakelse i undervisningsopplegget**

Elevenes opplevelser av undervisningsopplegget med debatt som arbeidsform, innebærer blant annet deres uttrykte synspunkter på forarbeidet og debatten. I dette delkapittelet presenteres utsagn som er kodet inn i kategoriene «forarbeid» og «underveisarbeid». Innad i disse kategoriene foreligger det mer spesifiserte koder: «tid», «læringsutbytte», «struktur» og «samhandling». Kodene oppstod som følge av datamaterialet, der elever uttrykker synspunkter som indikerer temaene direkte og indirekte. De indirekte indikasjonene har blitt

tildelt kodene med bakgrunn i hvilken verdi jeg som forsker legger i ordene de benytter. Med dette mener jeg at dersom en av informantene sier «vi skulle hatt en pause midt i debatten», anser jeg dette som en tilbakemelding på strukturen i undervisningsopplegget. Derav vil et slikt utsagn inngå i kodene «struktur» og «tid».

På spørsmål vedrørende hva elevene syntes om undervisningsoppleggets helhet, forteller Anne følgende om forarbeidet:

*Jeg syntes det startet bra egentlig. Vi satt å googlet, veldig mye, og prøvde iallfall å finne argumenter. Vi kunne kanskje jobbet mer med dette. Men det var bra liksom.*

I likhet med Anne, ser det ut til at Hansine også har hatt en positiv opplevelse av forarbeidet. Hansine forteller følgende:

*Jeg vet ikke hva jeg skal si egentlig, det funket kjempefint. Det var en annen måte å lære på. Jeg satt ikke å skrev ned masse ord og tull uten å tenke over det liksom. Det er jo det man vanligvis gjør når man gjør oppgaver. Jeg måtte skrive noe jeg kunne bruke. Jeg måtte tenke over det, så jeg husket det liksom.*

Disse utsagnene viser til at de to overnevnte elevene har tilsynelatende positive synspunkter på forberedelsesdelen til debatten. Likevel bemerker de ulike aspekter ved arbeidet deres, der kanskje Anne er noe kritisk til tidsaspektet for undervisningen. Anne mener at elevene kunne fått avsatt mer tid til å forberede seg før debatten. Tid vil kunne gjort det mulig for elevene å arbeide etter kommunikasjonsmodellen i enda større grad, som Aksnes (2016, s. 22) illustrerer i *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på* (2016). Dette kunne hatt betydning for debatten, og elevenes opplevelser av undervisningsopplegget.

På en annen side kan det se ut til at Hansine synes at strukturen på undervisningsopplegget er greit. Bakgrunnen for denne antakelsen er utsagnet som indikerer at hun har fått anledning til å finne informasjon, reflektere og vurdere. Hun forteller at hun ikke skrev ned informasjonen hun fant, uten å reflektere over dette. Samtidig forteller hun også at det hun skrev hadde relevans for debatten. Hansine benyttet tiden til å vurdere potensiell informasjon som kunne ha relevans for situasjonen. Når Hansine valgte å arbeide på denne måten, sier hun at hun husket temaet. Gjennom å føre undervisning med utgangspunkt i retorikken, som kan innebære kommunikasjonsmodellen, kan det bidra til å styrke elevens muntlige kompetanse i norskfaget. Hansine kan altså ha fått økt det faglige læringsutbyttet. Samtidig sier Hansine at

hun opplevde metoden som en ny måte å lære på, noe som også kan indikere at hun har hatt utbytte av å arbeide etter kommunikasjonsmodellen. Benyttelse av kommunikasjonsmodellen ved retorisk arbeid, har relevans for mål som innebærer oppøvelse av muntlig kompetanse. Ifølge Fjørtoft (2016, s. 119) kan aktiviteter og mål som har en viss sammenheng, gi økt læringsutbytte.

En annen elev, Gunnar, fortalte følgende om hva han synes om forberedelsesfasen:

*Det var egentlig helt okei, kanskje noe bedre enn vanlig skole.*

For å få mer innblikk i hva som menes med hva vanlig skole er, måtte jeg stille oppfølgingsspørsmål. Gunnar uttrykte da at:

*Det er vanskelig å huske.*

For å forsøke å hjelpe Gunnars hukommelse, spurte jeg direkte om vanlig skole er å bare sitte å skrive. Gunnar fortalte følgende:

*Ja, sitte å skrive. Egentlig for det meste sitte å skrive, gjøre oppgaver, lese og ja egentlig bare det. Lite sånn (.) snakking og presentasjoner. Jeg føler jeg lærte noe om hvordan ting var på 1800-tallet, og hvorfor vi faktisk må ha nynorsk på skolen.*

Gunnar forteller at bakgrunnen for hans positive innstilling til undervisningsopplegget, er at det er divergerende fra annen undervisning de deltar i. Dette kan ligne Hansines utsagn om at det var en annen måte å lære på. Gruppearbeidet i den forberedende økten krevde samhandling, og elevenes læringsutbytte ble ikke nødvendigvis betinget av ferdigheten til å lese og skrive. Det kan tenkes at Gunnar fikk bruke andre verktøy han har til rådighet, som for eksempel verbalspråk. Gjennom samtalene i undervisningsøktene, kan det tenkes at Gunnar kunne utforske andres forståelser gjennom tale. Dette kan ha bidratt til at Gunnar opplevde ny eller utfyllende kunnskap om de norske skriftspråkene. Presenterte refleksjoner har bakgrunn i Gunnars utsagn om annen undervisning sine manglende muligheter for å forholde seg dialogisk.

Gjennom å forholde seg aktiv dialogisk, slik Gunnar gjorde, skapes kunnskap (Lillejord, 2013, s. 181). I slike samhandlingssituasjoner vil elevene innad i de enkelte gruppene kunne bidra med kunnskap, samtidig som de tilføres ny kunnskap (Lillejord, 2013, s. 179). Dette kan resultere i ny eller endret kunnskap. På en annen side kan det tenkes at gruppedynamikk

forhindrer at individene tilegner seg og bidrar til økt kunnskap, dersom følgende faktorer er fraværende: motivasjon, kunnskap om og ferdigheten til å benytte retoriske grep samt sosial kompetanse. I tillegg kan enkeltindividers atferd og kunnskapsdeling variere etter medelevenes tilnærming til oppgavene. Dersom en elev plasseres på gruppe med en elev som utstråler en negativ tilnærming til oppgavebestillingen, kan dette påvirke medelevene. Eleven med negativ utstråling kan ha særlig effekt på de elevene som assosierer seg med denne eleven. Dette kan ligne Mangers (2013, s. 225) redegjørelse for fenomenet observasjonslæring, som omhandler situasjoner der individer lærer av å observere personer en identifiserer seg med.

For at elevene skal kunne lære av å observere andre og tilegne seg kunnskap gjennom å forholde seg aktiv og dialogisk, er tid et aspekt som kan anses å være en viktig faktor både i forberedelsesfasen og under debatten. På spørsmål vedrørende elevenes synspunkter på undervisningsopplegget, kunne Anne fortelle følgende om debatten:

*Jeg syns at det var bra, men jeg syns det var litt kort.*

På oppfølgingsspørsmål som var stilt med hensikt om å avklare bakgrunnen for svaret, forteller Anne følgende:

*Vi fikk liksom ikke sagt alt. Vi hadde egentlig litt mer å si. Også skulle vi fått lov til å prate litt på gruppa underveis, at vi hadde en slags pause midt i debatten, sånn at vi kunne bli enige og samkjøre oss litt.*

Det ser ut til at Anne opplever at det er avsatt for lite tid til debatten, i likhet med hva hun synes om tidsaspektet på forberedelsesfasen. Hun uttrykker et behov for å samhandle underveis med gruppen sin. Dette kan være en indikator på flere ting. Én indikator kan være behovet for flere argumenter, siden Anne også opplevde at førfasen var for kort. Elever har ulikt behov for tid til å finne argumenter og bli bedre kjent med fagstoffet. En annen indikator kan være behovet for å føle gruppetilhørighet under presentasjonssituasjoner. Med dette mener jeg at Annes utsagn kan tenkes å implisere at situasjonen kan oppleves tryggere og motivere til å være muntlig aktiv, dersom en vet at en har støtte for det en sier. På en annen side kan undervisning med fokus på oppøvelse av sosial kompetanse, bidra til å endre dette behovet i slike situasjoner. Sosial kompetanse innebærer blant annet å «ta hensyn til fellesskapet ved å regulere egne tanker, følelser og handlinger, anerkjenne at samhandling og deltakelse er basert på gjensidig avhengighet og respektere og se verdien av andres

synspunkter» (Sæbø, 2016, s. 83). Dersom en elevgruppe har evnen til å ta hensyn til fellesskapet, se verdien av hverandre og respektere hverandre, på grunn av god kultur for oppøving i disse ferdighetene, kan det tenkes at elevene bedre forutsetninger for å uttrykke seg uten å korrespondere med hverandre i mindre grupper.

Anne sine uttrykte synspunkter på debatten motiverte til å undersøke hvorvidt det kunne finnes liknende opplevelser hos noen av de andre elevene. Det fremkommer ingen synspunkter hos andre, som en kan trekke tydelige linjer til Annes synspunkter. Likevel kan det være noen svake likheter mellom min tolkning av Annes utsagn som omhandler sosial kompetanse, og en annen elev sine uttrykte synspunkter på debatten. Hans forteller følgende om sine synspunkter på debatten:

*Jeg synes det var gøy, men jeg følte jeg snakket hele tiden.*

Ut ifra dette utsagnet, kan det tenkes at Hans opplever at han var en aktiv avsender. Det kan tenkes at det foreligger flere ulike faktorer som har gjort at han er muntlig aktiv under debatten. To av faktorene kan være at vedkommende kanskje var tryggere på argumentene sine eller har mer oppøvelse og erfaring knyttet til avsenderrollen, til forskjell fra erfaring knyttet til det å lytte. I tillegg presiserte oppgavebestillingen som elevene fikk tildelt, hvilke krav som stilles til elevene i rollen som avsender. Det kan tenkes at flere lærere fokuserer på denne avsenderrollen under komponering av undervisningsopplegg, da Svenkerud (2013) opplever i sin studie at elevene er mer bevisste på avsenderrollen.

Lytterrollen innebærer det å kunne vurdere og spille videre på andres utsagn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En kan derfor antyde, i motsetning til funn i Svenkeruds studie, at elevene likevel har noe erfaring med rollen som lyttere. Behovet for å benytte andre indikatorer for å kartlegge elever i lytterrollen og bredere kartlegging av dette, kan være eksisterende. Det kan tenkes at Hans har erfaring med lytteaspektet og har noe oppøvelse i sosial og muntlig kompetanse, da det er en forutsetning for å kunne være faglig muntlig aktiv i den grad han sier at han er. Erfaring med muntlige samhandlingssituasjoner, der elevene opplever å inneha ulike roller, kan bidra til å øke elevenes bevissthet på rollene som lytter og avsender. Noe som kan påvirke den muntlige og sosiale kompetansen eleven utvikler.

I likhet med Hans som gir uttrykk for en opplevelse av å prate hele tiden under debatten, kan det se ut til at Adrian også har inntrykk av at hans egen muntlige deltakelse var hyppig.

Adrian forteller følgende om sin deltakelse under debatten:

*Jeg synes min deltakelse var helt grei. Jeg kunne kanskje stilt enda flere spørsmål til motparten. Men jeg snakket jo veldig mye om våre synspunkter.*

For å få noe bedre innblikk i Adrian sitt utsagn, ble det stilt oppfølgings spørsmål for å avklare hva han mener med spørsmål til motparten versus presentere synspunkter. Adrian forklarer følgende:

*Jeg stilte ikke så mange spørsmål til motparten, for å utfordre de til å argumentere bedre. Jeg brukte mere tid på å legge frem egen argumentasjon for vår sak. Kanskje jeg burde ha stilt spørsmål og vært kritisk til det de sa, for å sette de litt ut av spill.*

Det kan se ut til at Adrian erfarte at han selv var opptatt av å presentere sine egne tanker og synspunkter, fremfor å argumentere mot den andre parten sine meningsytringer i debatten. Denne erfaringen Adrian gjorde, kan tenkes å ha bakgrunn i forarbeidet og tidligere kulturer for samhandling i klassen. Under forarbeidet fikk elevene tydelige retningslinjer på hva det innebærer å argumentere og hvilken informasjon de kunne inkludere under debatten. Elevene fikk en del informasjon om hvordan en bør forholde seg under debatt, samt eksempler på hva de kunne gjøre for å møte motpartens argumenter. Fokus rettet mot det å vurdere og spille videre på andres utsagn, var ikke tilstedeværende i den grad det kanskje var behov for. For å styrke lytteaspektet og bidra med motargumenter, kunne sistnevnte vært viet mer fokus. Tidligere studier viser også at slik kultur for å vie fokus til det å presentere noe, fremfor å lytte og spille videre på andres utsagn, kan mistenkes å forekomme i flere andre klasserom (Palmér, 2008, s. 101; Lyng, 2004, s. 131; Svenkerud, 2013, s. 10).

## **5.2 De utvalgte elevenes forståelse av fenomenet muntlighet**

Som en supplerings til en analyse av elevenes opplevelser av undervisningsopplegget med debatt som arbeidsform, vil det i dette delkapittelet utføres en analyse av to av de utvalgte elevenes sin forståelse av begrepet muntlighet. Bakgrunnen for denne analysen er todelt. På en side var jeg som forsker nysgjerrig på elevenes sitt forhold til begrepet muntlighet, særlig på grunn av hva tidligere studier viser. På en annen side har jeg inntrykk av at elevenes forståelse

av begrepet muntlighet, kan ha innvirkning på deres oppøvelse i muntlig kompetanse samt deres opplevelser av arbeid i tilknytning muntlige arbeidsformer. Det kan derfor være interessant å se nærmere på hvilken kunnskap elevene har om muntlighet. For å analysere det transkriberte datamaterialet innenfor temaet forståelse av begrepet muntlighet, har jeg delt deltakernes svar inn i følgende to koder: «direkte forståelse» og «indirekte forståelse». Med førstnevnte kode menes de situasjoner der elevene direkte svarer hva de tror dette innebærer. Med sistnevnte kode menes de situasjoner der elevene antyder eller gjør indirekte beskrivelser av begrepet muntlighet, uten at de får direkte spørsmål om dette eller at de ikke benytter begrepet i sammenheng med forklaringen.

Gjennom intervjuene fikk samtlige elever spørsmål om hva de tror muntlighet innebærer, om de har noe kjennskap til hva muntlig kompetanse kan innebære og deres erfaring med begrepet muntlighet som grunnleggende ferdigheter. Som en respons på disse spørsmålene, forteller Adrian følgende:

*Som grunnleggende ferdighet (.) Muntlighet, det er jo å gjøre seg forstått og kunne argumentere for ting muntlig. Det å kunne snakke med folk, forstå andre og at du skal kunne ta del i ting. Du skal kunne ordlegge deg på riktig måte ettersom hvem og hvor.*

Adrian gir uttrykk for at han forstår muntlige ferdigheter som evnen til å gjøre seg forstått, forstå andre og det å kunne ta del i ting. I tillegg nevner han at en skal kunne ordlegge seg på riktig måte. Å inneha en evne til å gjøre seg forstått, kan tenkes å være ment som at en skal kunne tilpasse seg andre aktører og være tydelig i sin formidling. Det kan tenkes at evnen til å forstå andre, kan være et indirekte uttrykk for evnen til å lytte. Adrian sitt utsagn om at det handler å kunne ta del i ting, kan ligne formålet med oppøvelse i muntlig kompetanse. Evne til å kunne ordlegge seg på riktig måte, kan tenkes å være ment som at en skal kunne tilpasse seg de situasjonene en forholder seg til.

Som en respons på det samme spørsmålet, forteller en annen deltaker følgende:

*Hva vil du jeg skal svare på det egentlig? For jeg tror ikke jeg har stort nok ordforråd til å forklare dette.*

Dette utsagnet kan gi uttrykk for manglende forståelse for temaet. På en annen side kan dette gi uttrykk for at spørsmålet er stilt på en dårlig måte. Når eleven blir spurt hva hen la vekt på under eget arbeid i forkant av debatten, fortalte eleven følgende:

*Jeg måtte passe på at det jeg sa var sant, jeg måtte bruke logikk. Også måtte jeg spille på følelsene til de andre, sånn at budskapet mitt kom frem. Ja også måtte jeg huske mye av det jeg tenkte å si, sånn at jeg kunne ha blikkontakt. De andre måtte ikke tro at jeg var nervøs, da hadde jeg kanskje ikke virket så overbevisende.*

Elevenes utsagn viser en helt annen forståelse av den muntlige kompetansen, enn forståelsen som først var antatt. Det kan tenkes at spørsmålet begrenset elevenes svar, da eleven kanskje ikke har konkrete definisjoner av begrepene om muntlig ferdighet eller muntlig kompetanse. Dette kan ligne funn Svenkerud (2013) gjør i sin undersøkelse, der elevene ikke nødvendigvis klarer å trekke linjer mellom muntlige aktiviteter i klasserommet og andre muntlige aktiviteter de utsettes for. Likheten er at det kan foreligge manglende bevissthet og kunnskap om begrepene.

Begge elevene uttrykker på ulikt vis en forståelse av begrepene. Adrian kan hente frem kunnskap om begrepene og kan se ut til å uttrykke en forståelse av viktigheten ved ferdighetene. Den andre eleven uttrykker viktige aspekter ved den muntlige arbeidsformen debatt, uten å knytte dette til begrepene muntlig kompetanse eller muntlighet som grunnleggende ferdigheter. Det kan antas at begge elevene har gode muntlige ferdigheter, men at ikke begge elevene er utsatt for det samme metaspråket i samme grad. Dersom de gale spørsmålene stilles, kan det tenkes at lærere ikke får god nok informasjon om den kunnskapen elevene faktisk innehar. Gode metasamtaler og innøvelse av metaspråk, kan tenkes å ha positiv innvirkning på vår innsikt i elevers helhetlige kompetanse. Dette vil kunne gjøre det enklere for elevene å formidle hvilken kunnskap de faktisk har, da disse kan bidra til å øke elevenes bevissthet og evne til å reflektere og vurdere. Ifølge Børresen et al. (2012, s. 72) vil metasamtaler kunne gjøre at elevene tilegner seg bevisst forhold til det de gjør. Bevissthet på hva en gjør, i samband med et godt metaspråk for å kunne sette ord på aspekter ved et fenomen og det en gjør, kan tenkes å bidra positivt i oppøvelse av muntlig kompetanse.

En annen elev, Hansine, forteller følgende når hun blir spurt om hva hun tror muntlighet innebærer:

*Å kunne prate, å kunne bli forstått, å kunne forstå andre. Altså at du skal kunne bli forstått og at du skal kunne forstå andre.*

Hansine sitt svar kan ligne noe på Adrian sin respons på det samme spørsmålet. Til forskjell fra intervjuet med Adrian, fikk Hansine oppfølgingsspørsmål om hva hun kan gjøre for at



andre skal forstå det en forsøker å formidle, og hva hun kan gjøre for å forstå andre. Hun svarer følgende:

*Jeg kan stille spørsmål. Hvis de sier rare ord som jeg ikke har hørt før, kan jeg be de om å begrunne det. Du kan liksom spørre om de kan forklare noe med andre ord. For at andre skal forstå meg, bør de gjøre det samme. (.) Eller så kan jeg prøve å forutse hva de forstår, og tilpasse meg det. Hvis jeg snakker med noen på 8 år må jeg forklare ting annerledes, enn hvis jeg skal forklare noe til noen på 16 år.*

I utgangspunktet poengterer Hansine at muntlighet innebærer det å kunne forstå og bli forstått, i likhet med Adrian. Samtidig kan en se av Adrians utsagn at det kan tenkes at han også uttrykker at dette innebærer tilpasning etter mottaker og formål. Hansine påpeker noe lignende, etter oppfølgingsspørsmålet som etterspør hvordan hun kan forsøke å forstå og bli forstått. Informasjonen fra denne situasjonen blir også betinget av spørsmålene som stilles, slik det kan tenkes at intervjusekvensen med den andre eleven gjorde. Med bakgrunn i oppfølgingsspørsmålet benevner Hansine det som kan tenkes å være ment som mottakerbevissthet. Dette kan tenkes å vise til at elevene har en viss retorisk kunnskap, da Aksnes (2016, s. 18) benevner mottakerbevissthet som et viktig aspekt innenfor de retoriske strategiene. Flere av elevene kan tenkes å inneha en del retoriske kunnskaper og ferdigheter, noe som inngår i den muntlige kompetansen. Likevel kan en mistenke at flere elever mangler ordforrådet, altså en viss begrepsforståelse, for å kunne uttrykke eller vise den kompetansen de har. Bakgrunnen for denne antakelsen, er den manglende responsen når det stilles spørsmål som er konkret tilknyttet begrepene. Denne antakelsen styrkes, når en ser nærmere på det Hans forteller når han får spørsmål om hva han tror muntlighet innebærer:

*Muntlighet (.) det er jo å være muntlig liksom kanskje, jeg vet ikke (.) det er å prate liksom.*

Utsagnet ovenfor kan vise til begrenset innsikt i hva muntlighet innebærer, noe som kan sammenlignes med det Fusedahl (2019, s. 64) finner i sin undersøkelse av elevens begrepsforståelse. Samtidig kan utsagnet vise til at spørsmålet ikke var godt nok formulert eller at begrepet i seg selv ikke er godt nok innøvd. Hans kan nemlig fortelle følgende, når han får spørsmål om hvordan han arbeidet i forkant av debatten og hvilke ting han forsøkte å være oppmerksom på under debatten:

*Jeg tok en del notater av det jeg leste på internett. Det var mye informasjon om historien, men det er det jo ikke alle i klassen som bryr seg om. Jeg valgte heller å se litt nærmere på sånne skolerelaterte ting. Sånn som når det skjedde endringer som påvirket hva vi lærer i skolen. Det var kanskje viktigere å si noe om, fremfor hvor Aasen reiste og hvilke bøker han skrev. (.) Også noteterte jeg ned hvor jeg hadde lest det, sånn at hvis Gunnar spurte, kunne jeg virke mer troverdig. (.) Under debatten gikk jeg inn for å snakke sakte. Under tidligere presentasjoner har jeg fått høre at jeg snakker så fort, at det er vanskelig å høre det jeg sier. (.) Jeg prøvde å være tydelig liksom. Det var vel kanskje det.*

På overnevnte spørsmål kan det virke som at en får bedre innsikt i elevenes faktiske ferdigheter og kunnskap. Når en eliminerer begrepet muntlighet, som elevene kanskje ikke har særlig erfaring med, får en informasjon om blant annet elevens mottakerbevissthet, og deres egenforståelse av formidlingsevnen og hvorvidt de er troverdige eller ikke. Den overnevnte eleven gir uttrykk for en forståelse av at innholdet en skal formidle, skal ha relevans for mottakerne. Samtidig nevner han at Gunnar, som er en annen elev, kan stille seg kritisk til informasjonen Hans formidler. Dette kan være et inntrykk for at Hans er opptatt av å fremstå som troverdig. Det kan se ut til at Hans også påpeker at han anser det som viktig å være tydelig, slik at budskapet når frem.

Basert på responsen Hansine, Hans og en annen elev gir, kan det se ut til at de har god kunnskap om viktige aspekter ved retorikken, og derfor også muntlighet. Likevel kan det se ut til at elevene mangler språket for å kunne uttrykke refleksjon og kompetanse. Det kan derfor tenkes at læreren kan ha vanskeligheter med å vurdere elevenes muntlige kompetanse, dersom det utføres for eksempel fagsamtaler. Fagsamtaler kan ligne intervjuene som er gjennomført, og dersom det stilles «gale» spørsmål, vil innsikt i deler av elevenes kompetanse kunne bli begrenset. Samtidig kan denne fagsamtalen også avdekke at det foreligger mangler ved elevenes muntlige kompetanse, da fagspråket delvis mangler. Fagspråket, som kan anses som en kunnskap, inngår som en del av kompetansekravet for norskfaget på ungdomsskolen. Kompetansemålene i norskfaget innebærer kunnskap om muntlighet og ferdighetene elevene skal erverve (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 9). Elevene kan inneha deler av kunnskapen og flere av ferdighetene som inngår i den muntlige kompetansen, uten at læreren kan ha fullstendig innsikt i dette. Utdanningsdirektoratet (2019, s. 9) slår fast at elevene skal få muligheten til å vise denne kompetansen, men uten fagspråket kan denne muligheten tenkes å være delvis umulig.



## 5.3 Konklusjon

Masterbesvarelsen reiser spørsmål om hvilke opplevelser et utvalg ungdomsskoleelever har av et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform. Gjennom analysen fremkommer særlig fem funn som kan illustrere den helhetlige opplevelsen av undervisningen.

### 5.3.1 Hva synes de utvalgte elevene om undervisningsøkt med debatt som arbeidsform?

Elever opplever å få avsatt for lite tid til et grundig forarbeid som kan gjøre det mulig for alle elevene å sette seg inn i fagstoffet, finne argumenter og ha en god samhandling med medelevene. Miniprojektet som består av seks skoletimer, kan ikke anses å imøtekomme Kunnskapsløftet av 2020 sitt krav om at opplæringen skal inneholde dybdelæringsprosesser. Dybdelæring innebærer at en skal lære noe så godt, at det kan brukes i nye situasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019). Særlig oppøvelse i muntlig kompetanse kan anses å være en form for dybdelæring, fremfor faglig fordykning. Muntlig kompetanse, som er en sammensetning av kunnskap og ferdighet, kan brukes i flere kjente og ukjente situasjoner innad i ulike fag og i arbeidslivet. En opplevelse av å få for liten tid til å gjøre et grundig forarbeid, strider imot tanken bak å utføre et undervisningsopplegg med debatt som arbeidsform.

Avsatt tid til at elevene kan samhandle i forkant av debatten, har gitt enkelte elever en opplevelse av å få økt læringsutbytte. Mulighet for samhandling gjorde at elevene som vanligvis begrenses av lese- og skriveferdigheter, kunne innhente, utfordre og skape kunnskap gjennom verbalspråket. Flere andre elever opplevde undervisningsopplegget som en ny måte å lære på. Forarbeidet bestod til en viss grad av å arbeide etter den retoriske kommunikasjonsmodellen, noe som var fremmed for elevene. Modellen tydeliggjør sammenhengen mellom faktorer som har betydning for muntlige formidlingssituasjoner, som igjen kan hjelpe elevene å se sammenhengen mellom forarbeid og sluttprodukt. I tillegg kan arbeid med den retoriske kommunikasjonsmodellen bidra til å synliggjøre hva som forventes av elevenes forarbeid og sluttprodukt. Elever opplever også økt læringsutbytte på grunn av den tydelige relevansen mellom forarbeidet og debatten som gav arbeidet mening for elevene. En opplevelse av relevans mellom de ulike delene i undervisningen, kan bidra til å fremme et godt læringsmiljø og styrke den muntlige deltakelsen i klasserommet (Fjørtoft, 2016, s. 119).

### **5.3.2 Hvorfor var de utvalgte elevene faglig muntlig aktive eller ikke?**

Elevenes opplevelser av deres faglig muntlige deltakelse er divergerende, noe som kan forklares av ett av utvalgskriteriene for informantene. Samtidig er det interessant å se at elevene som opplever seg selv som muntlig aktiv, også var muntlig aktive. Elevene som var mindre muntlig aktive, opplevde selv at de bidro mindre i selve debatten. Bakgrunnen for elevenes aktivitetsnivå, mistenkes å ha delvis sammenheng med elevenes opplevelse av å ha for lite tid til forarbeidet. I tillegg er det flere indikatorer som gir inntrykk for at dette skyldes erfaring med arbeidsmåten, erfaring med og interesse for temaet norsk språkhistorie, erfaring med informasjonsinnhenting og samhandlingen innad i gruppene.

### **5.3.3 Hvordan forstår elevene fenomenet muntlighet?**

Flere av elevene har god kunnskap om viktige aspekter ved retorikken, der de forklarer hvilke refleksjoner de gjør under arbeidet med debatten. Likevel kan en se at noen elever har begrenset ordforråd knyttet til muntlighet, noe som ligner resultatene FUSDahl (2019, s. 64) legger frem i sin masteravhandling. Min konklusjon kan også sammenlignes med funn fra Svenkeruds (2013) studie, som viser til manglende begrepsforståelse. Det foreligger derfor et behov for et større omfang av metasamtaler slik at elevene bevisstgjøres i ytterligere grad, samt et behov for utvikling av et metaspråk slik at elevene kan sette ord på tingene de gjør. Metasamtaler og utvikling av metaspråk knyttet til muntlighet, kan gi elevene bedre opplevelser av å arbeide gjennom muntlige arbeidsformer. Samtidig kan det tenkes at dette også gjør at elevene kan formidle sine opplevelser på en tydeligere måte. En tydelig formidling opplevelser kan betinges av språk, og ikke minst refleksjoner rundt det en gjør. For å formidle opplevelsene en har av å gjøre noe, kan det tenkes at det er nødvendig å ha et bevisst forhold til hva en gjør.



## 6 Avslutning

Det eksisterer flere ulike muntlige arbeidsformer som kan benyttes i klasserommet. I dette masterprosjektet har debatt vært den vektlagte arbeidsformen, som elevene skulle oppleve. Hensikten med å belyse det muntlige som foregår i et klasserom, er for å bidra til utviklingen av kunnskap om muntlighet i klasserommet. Samtidig har masterbesvarelsen som hensikt å rette søkelys mot behovet for å utforske temaet ytterligere, sånn at flere kan bidra til utviklingen av kunnskap om muntlighet i klasserommet. Det er tidligere utført flere kvalitative undersøkelser, som blant annet belyser forekomster av arbeidsformer, elever og læreres synspunkter, fokus ved vurderinger m.m. Siden det er gjort kvalitative studier, kan det tenkes at det er behov for gjennomføring av flere lignende undersøkelser. Bakgrunnen for denne antakelsen er at flere undersøkelser som er utført med ulike utvalg og på ulike måter, kan bidra til mer generaliserende forståelser av forekomster og samtidig bidra til å redusere ulikheter. Til tross for at Kunnskapsløftet delvis legger føringer for elevenes oppøvelse i muntlig kompetanse, har lærere i skolen ulik undervisnings- og vurderingspraksis tilknyttet dette. Det vil si at elever innad i skolene kan ha med seg ulike erfaringer fra undervisning, og vurderingen av deres kompetanse gis på ulike grunnlag og med ulike kriterier. Ytterligere forskning på muntlighet i skolen som kan gi innsikt i god undervisningspraksis og vurdering av elevers kompetanse, kan tenkes å resultere i mer bevisste lærere i fremtidens skole og bidra til utjevning av forskjeller.

Masterprosjektet og den endelige besvarelsen har hatt stor betydning for min nåværende og fremtidige praksis i skolen. Helhetlig sett har dette arbeidet bidratt til at jeg er mer bevisst på valg av arbeidsformer i undervisningen, gitt meg ytterligere innsikt i vurderingsformer, og et ønske om å vie oppøvelse i muntlig kompetanse ytterligere fokus. Tidligere forskning på forekomster av muntlige arbeidsformer og vurderingspraksis, har motivert meg til å prøve ut annet enn følgende: elevfremføringer, skriftlige tilbakemeldinger på innhold og muntlige tilbakemeldinger om generell prestasjon. Innsikt i teori knyttet til muntlig kompetanse har gitt meg nyttig kunnskap, og gjort meg mer reflektert rundt hvordan jeg som norsklærer ønsker å bidra til oppøvelse av den muntlige kompetansen hos den enkelte elev. Etter arbeidet som har resultert i denne masterbesvarelsen, er jeg motivert til å gi mine fremtidige elever erfaring med ulike muntlige arbeidsformer som de kan føle seg trygge med. Samtidig må jeg trekke frem det jeg anser som mitt største læringsutbytte for egen profesjon: viktigheten av begrepsforståelse og tid til disposisjon for å gjennomføre arbeid på en tilfredsstillende måte.

Elevene har behov for å utvikle et godt metaspråk om muntlighet, for å kunne uttrykke selvstendige refleksjoner rundt sin muntlige kompetanse. Dette er noe jeg dessverre ikke har hatt et særlig bevisst forhold til, før nå. Min fremtidige undervisningspraksis vil forhåpentligvis bære preg av mitt nyervervede bevisste forhold til språkets betydning for oppøvelse av god muntlig kompetanse. For å oppøve god muntlig kompetanse, må det også vies mye tid til dette. Masterprosjektet har gjort at jeg er mer bevisst på at elevene bør få bedre tid til å undersøke og bearbeide kunnskap, slik at de kan det godt nok til å benytte dette i nye situasjoner.







- Gleiss, M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I K. Klette (Red.), *Klasserommets praksisformer etter reform 97* (s. 137-172). Norges forskningsråd.  
[https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97\\_Rapp\\_1\\_03\\_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32308/Reform97_Rapp_1_03_web.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hertzberg, F. (2010). Arbeid med grunnleggende ferdigheter. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Underveis, men i svært ulikt tempo: et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet* (NIFU rapport 37, s. 77-83). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmli/bitstream/handle/11250/279538/NIFUrapport2010-37.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jenssen, H. Å. & Nilssen, J. E. (2020). *Vurdering i norsk muntlig: En kvalitativ studie om læreres vurderingspraksis på ungdomstrinnet* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41:2, 75-86. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1)
- Klette, K., Lie, S., Ødegaard, M., Anmarkrud, Ø., Arnesen, N., Bergem, O. K. & Roe, A. (2008). PISA+: Lærings- og undervisningsstrategier i skolen. Norges forskningsråd.
- Kristiansen, A.-T. (2010). *... sånn muntlige høytlesingsfag ...: En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter Kunnskapsløftet* [Masteroppgave]. Høgskolen i Bodø.
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Lillejord, S. (2013). Læring som en praksis vi deltar i. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 177-206). Fagbokforlaget.
- Lyng, S. T. (2004). *Være eller lære? Om elevroller, identitet og læring i ungdomsskolen*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Manger, T. (2013) Læring som gjensidig påvirkning. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 211-239). Fagbokforlaget.
- Matre, S. (1999). Sosiokulturelle aspekt. I I. Moslet (Red.), *Norskdidaktikk 1: ei grunnbok* (s. 37-43). Tano Aschehoug.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 105-132). Fagbokforlaget.
- Palmér, A. (2008). *Samspel och solostämmor: Om muntlig kommunikation i gymnasieskolan* [Doktorgradsavhandling]. Uppsala Universitet.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.
- Prestbakk, I. H. E. (2016). *Muntlige presentasjoner i norskfaget – noen lærersynspunkter* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.
- Svenkerud, S. (2013). Ikke stå som en slapp potet» - elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acta didactica Norge*, 7(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1109>
- Svenkerud, S., Hertzberg, F. & Klette, K. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic Studies in Education*, 32, 35-47. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Svennevig, J., Tønnesson, J. L., Svenkerud, S. & Klette, K. (2012). Retoriske ressurser i elevers muntlige framføringer. *Rhetorica Scandinavica*, 60, 68-89. [https://www.researchgate.net/publication/331717809\\_Retoriske\\_ressurser\\_i\\_elevers\\_muntlige\\_framforinger](https://www.researchgate.net/publication/331717809_Retoriske_ressurser_i_elevers_muntlige_framforinger)

Sæbø, A. B. (2016). *Drama som læringsform*. Universitetsforlaget.

Universitetet i Bergen (2023, 17. februar). *Det muntlige norskfaget*.

<https://www.uib.no/fag/nordid/138697/det-muntlige-norskfaget>

Universitetet i Oslo (2022, 31. mai). *Linking Instruction and Student Achievement (LISA): Om prosjektet*. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/lisa/index.html>

Utdanningsdirektoratet (2019, 13. mars). *Dybdelæring*.

# Vedlegg 1

## Intervjuguide

I prosjektet skal jeg gjøre en undersøkelse av et utvalg elever på ungdomstrinnet sine opplevelser av undervisningen. Jeg skal se på hva som gjør at elever er muntlig aktive i undervisningen, og hvilke opplevelser de har av undervisningen som føres.

Hvordan synes du det var å ha debatt?

- *Positive/negative erfaringer? Noe du husker spesielt godt at du har lært? Noe du ville gjort annerledes dersom dere jobber slik en annen gang?*

Hvordan opplevde du undervisningsopplegget i sin helhet (før-arbeid og debatt)?

- *Var det noen av de delene som gjorde at du lærte noe på en bedre måte? Hva lærte du?*

Hva gjorde at du var/ikke var muntlig aktiv?

- *Muligheten til å forberede seg i grupper, at du hadde en annen rolle enn deg selv, at dere var flere roller som hadde den samme meningen om temaet?*

Hva synes du om egen deltakelse i arbeidet med temaet «norsk språkhistorie etter 1814»?

- *Var den noe annerledes enn hva den vanligvis er i annet arbeid?*

Hva tror du muntlighet innebærer?

- *Eksempler på erfarte undervisningsmetoder? Fremføringer, annet? Eksempler på måter dere har jobbet på tidligere? Hva har dere øvd på?*

Hva er din «rolle» når andre er muntlig aktive?

- *Lytt du til det de sier, prøver du å tilføye noe, annet?*

## Vedlegg 2

Informasjonsskriv // samtykkeskjema

# Vil du delta i mastergradsprosjektet

## «elevers opplevelser av muntlighet i undervisningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt, der formålet er å bidra til å utvikle kunnskap om undervisning tilknyttet den grunnleggende ferdigheten muntlighet. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet mitt, og hva deltakelse vil innebære for eleven.

### Formål

Gjennom mitt masterprosjekt, ønsker jeg å bidra til å tilføye mer kunnskap om det muntlige som foregår i klasserommet. Jeg skal utføre en undersøkelse av et utvalg elever på ungdomstrinnet sine opplevelser av undervisningen. I prosjektet skal jeg se nærmere på hva som gjør at elever er muntlig aktive i undervisningen, og hvilke opplevelser de har av undervisningen som føres. Opplysningene jeg henter inn, anonymiseres og skal kun benyttes i dette prosjektet.

### Ansvarlig for prosjektet

Institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning ved UiT – Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får eleven (med foresatte) spørsmål om å delta?

Rektor eller andre aktører i skolen har fått forespørsel om å delta i masterprosjektet. Det er innvilget tillatelse til å føre et undervisningsopplegg i norsktimene, der debatt er en av arbeidsformene som benyttes. Dette undervisningsopplegget er utgangspunkt for to separate masterprosjekt, der det skal forskes på ulike ting. Med bakgrunn i at undervisningsopplegget

føres i denne klassen, får elevene spørsmål om en ønsker å delta gjennom å bli observert og stille til et potensielt intervju.

## **Hva innebærer det for eleven å delta, dersom h\*n ønsker å delta?**

Vi har utarbeidet et undervisningsopplegg. Som en avslutning på undervisningsopplegget skal klassen ha en debatt. Debatten observeres, og det er ønskelig å kunne intervju et utvalg elever i etterkant av undervisningsopplegget. Det kan derfor komme en forespørsel om ditt barn kan delta i intervjuet. Dersom eleven *ikke* ønsker å bli observert eller delta i intervjuet, vil undervisningen likevel gå som normalt.

Observasjonen som gjøres av elevene, benyttes ikke direkte i masterbesvarelsen. I det potensielle intervjuet ditt barn deltar i, vil spørsmål stilles ut ifra en intervjuguide. Dette betyr at spørsmålene er delvis fastsatt på forhånd, og foresatte kan få muligheten til å se disse spørsmålene. Spørsmålene vil ikke gå ut over temaet i hovedspørsmålene. Intervjuet analyseres og benyttes i masterbesvarelsen. Enkelte utsagn kan siteres direkte i masterbesvarelsen. For å sikre at elevens svar kan beskrives eller siteres så korrekt som mulig, er det ønskelig å gjøre lydopptak av intervjuet med eleven.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis eleven velger å delta, kan eleven eller foresatte når som helst trekke tilbake samtykket, uten å oppgi grunn. Alle personopplysninger om eleven vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for eleven hvis en ikke vil delta, eller senere velger å trekke seg. Dersom eleven ikke ønsker å delta i prosjektet, vil det ikke påvirke elevens deltakelse i undervisningen. Det er også mulig å delta i deler av prosjektet; eleven kan samtykke til å observeres, uten å samtykke til å delta i intervju.



## **Elevens personvern**

Opplysningene om eleven benyttes bare til formålene som er presentert i dette skrivet. I masterbesvarelsen vil eleven ikke kunne gjenkjennes. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Opplysninger som publiseres er at vedkommende er elev på ungdomstrinnet, og har deltatt i undervisningsopplegget vi har laget. Skolested, alder, navn, o.l. vil ikke publiseres.
- Prosjektansvarlig som er veileder ved UiT, har tilgang til funn i prosjektet.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til elevens personopplysninger, f.eks. navn, erstattes dette med et pseudonym. Det vil si at det virkelige navnet til eleven ikke registreres. I tillegg vil datamaterialet lagres på server med totrinnsverifisering.

## **Hva skjer med opplysningene etter prosjektslutt?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05.2023. Etter at prosjektet er fullført og intervjuet er transkribert, vil lydopptak fra intervjuet slettes. Lydopptaket av elevens stemme er det eneste som vil kunne identifisere h\*n, og dette destrueres derfor ved prosjektslutt.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges arktiske universitet, har Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Tora-Kristine Tårnes, epost: [tta015@uit.no](mailto:tta015@uit.no) (student ved UiT – Norges arktiske universitet)
- Vibeke Øie, epost: [vibeke.oie@uit.no](mailto:vibeke.oie@uit.no) (prosjektansvarlig/veileder ved UiT – Norges arktiske universitet)

Dersom du har spørsmål knyttet til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD på epost: [postmottak@sikt.no](mailto:postmottak@sikt.no) eller på telefon: +47 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Student

Tora-Kristine Tårnes

Prosjektansvarlig

Veileder

Vibeke Øie

## Samtykke

Elev og foresatte har mottatt og forstått informasjonen som er gitt om prosjektet «Undervisning i norsk med debatt som muntlig arbeidsform – En undersøkelse av et utvalg elever på ungdomstrinnet sine opplevelser av undervisningen.», og har fått anledning til å stille spørsmål. Med dette samtykker elev og foresatte til at eleven:

deltar i observasjon

deltar i intervju der det gjøres lydopptak

Samtidig samtykker elev og foresatte til at opplysninger om eleven lagres og behandles frem til prosjektslutt, ca. 15.05.2023.

---

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

(Signatur foresatt, dato)

